



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MILENA NATALIA ALVES DA COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PNAIC EM
DEBATE (2017-2019)**

Brasília - DF

2020

MILENA NATALIA ALVES DA COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PNAIC EM
DEBATE (2017-2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa.

Brasília - DF

2020

MILENA NATALIA ALVES DA COSTA

TERMO DE APROVAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PNAIC EM
DEBATE (2017-2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado
como requisito final para a obtenção do
título de Pedagoga- Licenciatura Plena,
Universidade de Brasília, pela seguinte
banca examinadora:

Professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa (Orientadora).
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Professora Dra. Monique Aparecida Voltarelli (Examinadora).
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Professora Dra. Paula Gomes de Oliveira (Examinadora).
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Professora Dra. Fernanda Müller (Suplente).
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, pois sem Ele eu nada seria. Aos meus pais Maria e Adriano, pelos inestimáveis exemplos e por me ensinarem a ser forte e corajosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que em sua infinita bondade permitiu que minha trajetória se concretizasse. Ele sabia cada passo que eu tomaria para chegar até aqui. Porque d'Ele, por Ele, para Ele são todas as coisas.

À mim mesma por não desistir do meu sonho.

À minha mãe Maria, meu maior exemplo de mulher, por me tornar quem sou hoje. Por todas as madrugadas acordada, todos os sorrisos, as lágrimas, a disciplina e o amor. Sem a senhora este sonho não seria real.

Ao meu pai Adriano, por me amar e educar sempre ao seu jeito, despertar em mim o apreço pela leitura e fazer de mim, minha melhor versão.

À minha irmã Mirella, pelos cuidados e ensinamentos, lições e parceria. Você faz parte desta jornada.

À minha bisavó Divina, que em seu tempo entre nós foi exemplo de doação e amor. Apesar de não poder compartilhar comigo deste momento em vida, dedico à senhora minha vitória. E à minha avó Elisabeth, mulher de força que se dedica todos os dias àqueles que ama.

Ao meu amor Matheus, que me incentivou todos os dias na jornada deste TCC, me acalentou em meio às angústias e sempre me faz sorrir.

Às crianças da minha vida, Gabriel e Giovanna, que foram meus primeiros alunos. A vocês meu amor.

Aos meus professores, pois sem vocês o sonho jamais se tornaria realidade. Minha admiração e eterna gratidão.

À minha orientadora Etienne, que estendeu a mão e me acolheu neste projeto. Pelas horas de dedicação e os valiosos ensinamentos.

À banca examinadora deste trabalho, pelo tempo prestado e pelas contribuições feitas.

A todos aqueles que de alguma forma participaram da minha vida, e contribuíram para que eu alcançasse meu tão sonhado diploma, obrigada!

RESUMO

No ano de 2016, uma equipe de pesquisadoras da área da educação lançou uma coleção de cadernos voltados para a formação continuada de professoras, intitulada “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Porém, em 2017, o projeto foi incluído no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), gerando interpretações errôneas acerca da alfabetização na primeira etapa da educação básica. Atualmente inutilizado pelas políticas governamentais, este rico material foi alvo de reduzidos estudos científicos. Este trabalho tem por objetivo dissertar a respeito das proposições práticas sugeridas pelo material às professoras, transcorrendo as discussões teóricas apresentadas, legislações que perpassaram a Educação Infantil, conjuntamente com os conceitos de docência, criança, infância, leitura e escrita apresentados. Espera-se que a presente produção contribua para os estudos sobre o material e expanda a compreensão de seu verdadeiro propósito, que não se trata de alfabetizar crianças na Educação Infantil, mas sim imergi-las no universo letrado de forma pertinente e lúdica.

Palavras-chave: PNAIC-EI. Educação Infantil. PNAIC. Formação continuada. Orientação prática.

ABSTRACT

In 2016, a team of researchers in the education area launched a collection of notebooks focused on the continuing education of teachers, entitled "Reading and Writing Project in Early Childhood Education". However in 2017 the project was included in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), resulting misinterpretations about literacy in the first stage of basic education. Currently unused by government policies, this rich content has been under explored by scientific studies. This work aims to discuss the practical propositions suggested by the material to teachers, going through the theoretical discussions presented, legislation that ran through Early Childhood Education, gathered with the concepts of teaching, child, childhood, reading and writing presented. It is expected that this work contributes to studies on the present matter and expand the understanding of its true purpose, that it is not a matter of literacy children in Early Childhood Education, but of immersing them in the literate universe in a pertinent and ludic way.

Keywords: PNAIC-EI. Early Childhood Education. PNAIC. Continuing education. Practical guidance.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: O PNAIC-EI nas bases de estudos científicos..... | 19 |
| Quadro 2: Momentos de fala aproximada com as professoras..... | 38 |
| Quadro 3: Autoras organizadoras dos Cadernos PNAIC-EI..... | 47 |
| Quadro 4: Atividades propostas para realização com as crianças (inserção na leitura e escrita)..... | 53 |
| Quadro 5: Linguagens (atividades) presentes nos cadernos, concomitantes com os direitos de aprendizagem citados na BNCC..... | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDM - Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF - Distrito Federal
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PAS - Programa de Avaliação Seriada
PDF – *Portable Document Format*
PNA - Política Nacional de Alfabetização
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC-EI - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil
PNE - Plano Nacional de Educação
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UnB- Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1: Lembrança de uma infância feliz..... | 11 |
| Figura 2: A criança e o mundo da criação por meio da leitura..... | 32 |
| Figura 3: Ilustração de Mariana Massarani..... | 35 |
| Figura 4: Ilustração de Roger Mello..... | 36 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Memorial Educativo..... | 11 |
| Introdução..... | 15 |
| Metodologia..... | 18 |
| Capítulo 1 – PNAIC-EI: A especificidade da educação da criança pequena..... | 21 |
| 1.1 Concepção de criança e infância: apontamentos para a educação..... | 22 |
| 1.2 A criança e sua educação: estudos científicos e legislação..... | 24 |
| 1.3 A Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa..... | 29 |
| 1.3.1. Apreciando ilustrações: algumas considerações..... | 30 |
| Capítulo 2 - PNAIC-EI: A proposição de uma prática..... | 45 |
| 2.1 Quem forma as professoras nos cadernos do PNAIC-EI..... | 47 |
| 2.2 O que se indica às professoras de Educação Infantil..... | 51 |
| 2.2.1 Leitura e Escrita no PNAIC – EI..... | 52 |
| 2.2.2 Infância e Criança no PNAIC – EI..... | 54 |
| 2.2.3 Docência no PNAIC – EI..... | 55 |
| 2.3. Compactuando com os documentos mandatórios..... | 57 |
| Considerações finais..... | 59 |
| Referências..... | 61 |

MEMORIAL EDUCATIVO

Figura 1: Lembrança de uma infância feliz



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O sentido se faz no caminhar

*“Entre o céu e o firmamento
Existem mais coisas do que julga
O nosso próprio entendimento
Que vagam pelo tempo” [...]
Cidade Negra (Firmamento, 1996)*

Me chamo Milena Natalia Alves da Costa. Tenho 24 anos. Nasci e cresci em Brazlândia-DF, cidade com costumes de interior. Sou filha de Adriano e Maria, um servidor público e uma dona de casa. Aprendi a ler aos 4 anos de idade com a ajuda de meus pais e minha irmã Mirella. Sempre estudei em escolas particulares, fiz o jardim de infância em uma pequena escola em Brazlândia, e lá a professora identificou que eu já tinha aptidão suficiente para pular o Jardim II, e ir do I para o III. Aos 6 anos de idade, fiz uma prova para ingressar em um colégio católico em Taguatinga-DF. Iniciei meu ensino fundamental já sabendo ler, escrever e fazer cálculos simples.

Tinha verdadeiro prazer pela leitura de contos e fábulas. Em sala de aula, era disciplinada e quieta, apesar de ter alguns amigos. Com o passar das séries, comecei a ter dificuldade com matérias exatas e aptidão com matérias humanas. Na quinta série, a professora de língua portuguesa passou a tarefa de escrever uma redação sobre o livro “Meu pé de laranja lima”. Após a correção, ela me chamou para a frente e pediu que eu lesse para a turma. Em seguida me parabenizou, pois a minha redação foi a melhor da classe. Este fato me estimulou a ler livros maiores. Sempre frequentei a biblioteca da escola e levava livros para casa. A partir de então, passei a ler coleções cada vez amplas.

Com minha entrada no ensino fundamental II, minhas notas começaram a cair, vieram as recuperações e a frustração, eu já não tinha mais o prazer pela escrita que tinha antes. Meus pais tentavam me colocar em uma rotina de estudos, mas por procrastinação eu acabava não estudando como deveria. No ensino médio, fui para outra escola particular, conhecida pelo preparatório para a UnB. Época de adolescência e amizades, meu foco se desviou dos estudos e enfrentei notas baixas. Em meio à tudo isto, minha mãe foi diagnosticada com câncer de mama. Não tenho muitas lembranças desta época, mas meu desempenho escolar caiu muito. Prestes

a entrar no último ano, passei a estudar no turno vespertino, me afastei das antigas amigas e felizmente me voltei para os estudos. Minhas notas passaram a ser altas, e eu possuía uma rotina de estudos em casa.

Durante minha vida, pensei em ter várias profissões quando crescesse: médica, policial, advogada, mas não pensava em ser professora. A essa altura, queria ser nutricionista. Fiz o PAS, mas minha nota não era suficiente para o curso. Fiz também o ENEM e me inscrevi no SISU. Minha nota era suficiente para Turismo e Pedagogia. Por morar em Brasília, imaginei que Turismo não seria um curso proveitoso para mim, então fiz minha inscrição para Pedagogia. Passei na segunda chamada. Meu grande sonho estava se realizando: ingressei na Universidade Federal. Começava uma fase de muitas mudanças na minha vida. A saída da adolescência, a independência de me deslocar todos os dias para o campus e as diferenças entre o ensino médio e a graduação.

Desde pequena me considerava bastante inteligente. Quando entrei na faculdade, senti que eu estava na média de inteligência de meus colegas. Com a grande carga de leitura de textos acadêmicos, me distanciei do que até então era meu *hobby* preferido: ler. Me via em uma rotina cercada de leituras e realização de trabalhos acadêmicos.

Durante minha graduação, fiz estágios remunerados como forma de ter auxílio financeiro. Como esta atividade me tomava um turno, sentia que não estava me dedicando ao máximo, ou como um aluno que tem vários turnos à disposição para estar na Universidade se dedicava. A partir do 4º semestre saí do fluxo do curso e realizava menos disciplinas que o recomendado para a conclusão no tempo “correto”.

No início da graduação, almejava seguir a carreira acadêmica, fazer mestrado e doutorado. Com o passar dos semestres, este plano já não estava mais tão vivo, já que em minha realidade, eu não teria disponibilidade de me dedicar apenas à universidade. Confesso que a frustração se tornou minha companheira por muito tempo. Questionamentos de familiares como “Não era para estar se formando?” me deixavam ansiosa.

Em meio aos meus percalços, enfrentei uma depressão e me afastei das aulas por um semestre. A esta altura já não tinha certeza se retornaria ao curso, ou o que viria pela frente. Faltavam poucos créditos para a conclusão, então decidi que

não jogaria fora todo o tempo de dedicação e não deixaria a oportunidade passar. Retornei à universidade, e com apoio de minha família estou na reta final.

Hoje, tenho certeza de que fiz a escolha certa. Tanto em 2014, quando tive que escolher entre um curso ou outro, quanto em 2019, onde escolhi retornar e concluir esta etapa da minha vida. Sempre ouvi das pessoas que “ensinar é um dom” mas hoje sei que além disso, ensinar exige dedicação e estudos. Portanto acredito que é um dom que eu “adquiri”. Este Trabalho de Conclusão de Curso é o encerramento de uma fase, mas também o início de uma carreira profissional. Lutar contra meus próprios medos, é uma forma de dizer à mim mesma que eu sou capaz!

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Infantil no Brasil compreende o atendimento à crianças de 0 a 5 anos (creche para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para as de 4 e 5 anos), sendo obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Historicamente, a educação da criança pequena no Brasil passou por muitas mudanças, desde o primeiro Jardim de Infância criado pelo médico Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875. Do século XIX, passando pelo XX até chegar ao XXI, a educação da criança pequena já esteve diretamente ligada aos médicos, à assistência filantrópica e social, ao cuidado - não necessariamente atrelado à uma pedagogia -, à uma característica compensatória, e já foi motivo de manifestações de movimentos sociais em prol de sua existência, até ser entendida hoje como um direito da criança e não um direito somente da mãe. (KRAMER, 1982; KUHLMANN, 1998; CERISARA, 1999; VEIGA 2010; BASTOS, 2011).

Retomando a legislação, as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram instituídas nos anos de 1961 e 1971. Na versão original da LDB 4.024/61, o termo “pré-primário” foi utilizado para englobar a educação de crianças de até sete anos. Já a LDB 5.692/71, estabelece que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, LDB 5.692/71, Cap. 2, § 2º).

Duarte (2004) afirma que, uma maneira de um indivíduo transformar o interesse coletivo em garantia de seu direito individual, é acionando as diretrizes jurídicas. "O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve" (Duarte, 2004, p.113). Como meio de assegurar a obrigatoriedade do ensino por parte do Estado, o artigo 208 da Constituição Federal da República (1988) determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, garantindo assim, o direito de crianças menores de 6 anos à educação. Alguns anos depois, a LDB 9.394/96 incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

De caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) formam um importante documento que visa “orientar as políticas

públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (p. 11). Articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) propõem eixos estruturantes que organizam, atrelados à proposta pedagógica, o exercício da Educação Infantil no país. Estando a Educação Infantil inserida na educação básica como primeira etapa, portanto, a que antecede o Ensino Fundamental, nosso olhar aqui se volta para uma política pública de formação de professores que contemplou aqueles(as) que trabalham na pré-escola: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil (PNAIC-EI).

É pertinente destacar que o PNAIC-EI surge depois do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, criado pelo Governo Federal, em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios, com o objetivo de garantir que todas as crianças, de até oito anos de idade, matriculadas, fossem alfabetizadas. Os eixos do programa contemplam “I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social.” (BRASIL, Portaria nº 867, 04/07/2012).

Considerando a legislação que perpassou a educação, é relevante citar o Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014, que se trata de um programa federal que “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024”¹. A meta número 5, refere-se diretamente ao PNAIC, alegando que até o final da década, todas as crianças de até 8 anos de idade devem ser alfabetizadas. Tendo em vista que o Brasil possui taxa de 6,6%² de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos, o PNAIC veio com caráter ampliador do acesso à alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, visando também reduzir a distorção idade-série na educação básica.

O PNAIC “possui as universidades públicas como peças-chave na construção e desenvolvimento de materiais para a formação de professores” (ALMEIDA, 2016, p. 68) e tem como principal objetivo a formação continuada de professores alfabetizadores. Enquanto sujeitos ativos deste processo, os educadores são

¹ PNE em movimento, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>.

² SUPLEMENTO EDUCAÇÃO, 2019.

estimulados a se ajudarem e cooperarem entre si, visto que desta forma o aprendizado soma-se a experiência individual e se consolida.

Tomando como objeto a análise das produções que contemplam o PNAIC, Xavier e Bartholo (2019) examinaram as cinco principais bases de dados de estudos científicos (BTD da CAPES, SciELO, ERIC, ANPEd, ABAIf) e identificam que alguns estudos tomam o PNAIC como foco de suas análises, totalizando 121 trabalhos científicos. Destes, 52 abordam a temática da formação continuada e somente 4 se voltam para o impacto do programa na educação, mediante seu objetivo direto ligado à alfabetização. Sendo o PNAIC o maior programa de formação continuada desenvolvido pelo MEC, com quase dez anos de existência, a avaliação dos efeitos do programa deveria ser primordial para traçar novas metas. Em 2017, adentra o PNAIC a primeira etapa da educação básica, sendo necessária a formulação de material específico.

Como será possível aqui acompanhar, esse material seria de um curso de formação docente que não foi pensado para o PNAIC, mas foi incorporado no programa. Nesse sentido, o PNAIC-EI contempla nove cadernos para a formação de professoras da Educação Infantil, sendo oito volumes com unidades temáticas específicas e um de apresentação. Se, conforme apontam Xavier e Bartholo (2019), ao tratar do PNAIC - existem ainda poucos estudos sobre os efeitos do programa e, mesmo em sua totalidade de um pouco mais de uma centena de trabalhos científicos, ainda pode ser considerado um número pouco volumoso diante de quase uma década de atuação - é possível levantar aqui a hipótese de que, em se tratando do recente PNAIC da Educação Infantil, existam poucos estudos.

Diante disso, a questão que deu origem a esta pesquisa foi: existe uma orientação prática para as professoras da Educação Infantil nos cadernos do PNAIC-EI? A experiência durante o estágio, as conversas com outras estudantes do curso de Pedagogia que estão em estágio remunerado e alguns estudos acadêmicos permitem inferir que as(os) professoras(es) da pré-escola, quando participam de cursos de formação continuada (ou em serviço), esperam um modelo a ser seguido, aquilo que comumente é chamado de “receita de bolo”. (REIS, OSTETTO, 2018).

Demarcado o problema, o objetivo geral é identificar nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil (PNAIC-EI), as orientações para a prática docente na relação com os temas centrais discutidos nos cadernos. Em concordância com o objetivo geral, três específicos foram pensados:

1) Mapear os estudos acadêmicos que se atentaram para o PNAIC-EI; 2) Compreender os conceitos de criança, infância, docência e leitura na formação docente proposta nos cadernos; 3) Investigar e classificar as proposições de práticas pedagógicas presentes no material. Tais suspeitas permitem justificar a relevância do presente trabalho para a área de Educação Infantil: adentrar a um debate sobre os desafios e repercussões de estar a primeira etapa contemplada em um programa de alfabetização. Seria a alfabetização uma característica dessa etapa? É uma questão que pode nos inquietar ainda que seja rasa a inserção na temática.

METODOLOGIA

Atualmente, o Governo Federal já não adota mais o PNAIC como documento norteador da política de alfabetização, sendo substituído pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que se tornou a principal ação de alfabetização do Governo Federal. Baseada no método fônico, a política prevê que o ensino se inicie ainda na Educação Infantil para que, aos 6 anos de idade, o aluno do Ensino Fundamental já domine letras e números. O recorte desta pesquisa contempla os anos de 2017 (quando a Educação Infantil passou a fazer parte do PNAIC) a 2019, quando o programa deixa de participar das ações de formação governamentais. Devida à inclusão da Educação Infantil ter se dado no ano de 2017, anteriormente a este ano a problematização do PNAIC-EI não se figurou entre as pesquisas científicas.

Para tanto, o caminho traçado na pesquisa se divide em dois grandes movimentos. O primeiro contempla a busca por trabalhos científicos que tomaram em suas análises o PNAIC da Educação Infantil, em quatro bancos de dados: Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), por considerar que é pertinente conhecer os trabalhos discentes anteriores a este, que possam ter se voltado para o tema na Universidade de Brasília (UnB); Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo levantamento de dissertações e teses; Scientific Electronic Library Online (SCIELO), por ser uma biblioteca online muito utilizada nas buscas em revistas científicas e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que, desde 1978, tem congregado professores, pesquisadores e estudantes vinculados

aos programas de pós-graduação em prol de debates de questões da educação, o que permite aqui acompanhar o debate sobre a Educação Infantil e o PNAIC-EI.

O segundo movimento foi buscar no site do Ministério da Educação (MEC) os cadernos do PNAIC da Educação Infantil. Quanto aos procedimentos, é pertinente destacar que esta pesquisa coaduna com o exposto por Antonio Gil (2002), ou seja, é bibliográfica - se voltando em grande parte para livros e material científico produzidos sobre o PNAIC-EI - e documental - uma vez que utiliza dos cadernos do PNAIC-EI, material este que receberá o tratamento analítico de acordo com o objetivo central aqui delimitado (GIL, 2002, p. 44-45). Pesquisa qualitativa, esta busca encontrar o sentido dos fenômenos (neste caso, do PNAIC-EI), bem como os significados que os sujeitos foram construindo sobre eles, o que permite contextualizações sobre o conhecimento, sobre o tecido social e os sujeitos envolvidos e integrados (CHIZZOTTI, 2003). Para realizar as buscas, foram utilizadas as seguintes palavras e expressões-chave: “PNAIC” e “PNAIC Educação Infantil”.

Ao buscar na base de dados da ANPEd, foi encontrada uma moção de repúdio ao PNAIC-EI, emitida na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. No portal SciELO foi encontrado um artigo que faz referência ao PNAIC-EI ao explorar os materiais avaliativos já produzidos sobre o PNAIC. Nas demais bases (CAPES e BDM-UnB) não foram encontradas produções que abordem e contemplem o PNAIC-EI como foco de estudos.

Quadro 1: O PNAIC-EI nas bases de estudos científicos

| Base | Autora | Título/Ano | Objetivos |
|-------|------------------------|---|--|
| ANPED | Andréa Barbosa Gouveia | Moção de repúdio contra a implementação do PNAIC na Pré escola (2017) | O documento objetiva manifestar aversão à inclusão da Educação Infantil no PNAIC, ressaltando a precipitação da alfabetização como uma descaracterização do Projeto. |
| | | Os impactos do Pacto | Apresentar as principais produções |

| | | | |
|--------|---|---|---|
| SciELO | Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier; Tiago Lisboa Bartholo. | Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma revisão sistemática. 2019 | que se referenciam ao PNAIC, e qualificar quais abordam a avaliação do Pacto. |
|--------|---|---|---|

Fonte: ANPED, SciELO. Organizado pela autora.

Dado que o site pacto.mec.gov.br encontra-se fora do ar, é relevante citar em qual endereço eletrônico as professoras podem realizar o *download* dos cadernos do PNAIC-EI. O site mais seguro para que se possa baixar o material é o portal do Projeto: projetoaleituraescrita.com.br. Nele as professoras têm a possibilidade de acesso aos cadernos no formato PDF, além do que fora mencionado: informações adicionais e endereço para contato com a equipe. Não se pode deixar de aludir uma das mais importantes bases de dados científicos do país, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Feita a busca pelos termos “PNAIC Educação Infantil” no portal de periódicos, depara-se com uma contradição, uma vez que 10 artigos são resultados mas ao analisá-los, o PNAIC-EI sequer é citado em algum deles.

Partindo do pressuposto de que a inclusão da Educação Infantil no PNAIC é um fato relativamente novo, pode-se compreender que se configura como uma pauta importante entre intelectuais da área, destacando-se a pertinência da pesquisa e aprofundamento científico acerca do tema. Ainda que existam estudos que o abordem, são insuficientes para conclusões consistentes, o que torna o presente trabalho necessário do ponto de vista acadêmico.

Diante disso, este estudo se divide em dois capítulos. O primeiro, “PNAIC-EI: A especificidade da educação da criança pequena”, tem como objetivo apontar a organização do PNAIC-EI e as características destacadas da Educação Infantil nos cadernos. No segundo capítulo, “PNAIC-EI: a proposição de uma prática”, o foco se volta para as sugestões de atividades feitas aos docentes da Educação Infantil, atreladas aos temas de cada caderno. Faço um convite a você leitor, para que me acompanhe nesta reflexão acerca da formação continuada e do arrebatador universo da Educação Infantil.

1. PNAIC - EI: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

[...] o conhecimento histórico, enquanto ciência cujos fenômenos estão engastados no tempo e que pressupõe mudanças e permanências no fluxo das experiências históricas, não pode tomar como naturais e imutáveis fenômenos sociais e culturais, sobretudo, quando se trata de educação, presente tanto nas sociedades do passado quanto nas contemporâneas. (ANJOS, 2015, p.23).

Juarez dos Anjos (2015), ao investigar as práticas educativas da família oitocentista paranaense, apresenta um caminho de estudos sobre a história da infância e da educação da criança. Coadunando com o autor, este capítulo tem como objetivo não somente entender a organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Educação Infantil (PNAIC-EI), mas a compreensão de como se constitui aquilo que atualmente identificamos como específico de uma educação formal da criança nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, acompanhamos, ainda que resumidamente, as “experiências históricas”, aquilo que até então foi identificado como educação da infância, seja pela família ou pela escola. Para depois, com essa compreensão, tratar da especificidade dessa educação atualmente no Brasil, considerando que, para dar conta dela, se institui um curso de formação continuada para professoras(es) da primeira etapa da educação básica: o PNAIC-EI.

Quando falamos em infância, diferentes interpretações podem ser levantadas. Analisando primeiramente o termo “infância”, segundo o Dicionário Aurélio³: “infância *f.* Meninice; primeiro período da existência humana. *Fig.* Primeiro período de uma instituição, arte, sociedade, etc.: *a infância da Renascença*. As crianças, em geral: *a infância é o encanto do lar. (Lat. infantia).*” Ao analisar o termo em Latim, Pedro Pagni (2010, p.99) afirma que: “A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*.” Em outras palavras, o não-falante. Ou, como pontuam Egle Becchi e Dominique Julia (1996), a criança e suas ações quase sempre foram interpretadas, ao longo da história, pelos adultos, que descrevem as situações por eles observadas. Tal movimento interpretativo tem sido problematizado por estudos e legislações que se voltam para os direitos e a

³ Dicionário Aurélio (2010, p. 1086)

participação das crianças nos diferentes contextos que vivem - escola, família, instituições religiosas, comunidade e sociedade no geral.

É para a educação da criança, sua história e especificidade, bem como para os conceitos de criança, infância, Educação Infantil, leitura e escrita, dispostos nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Educação Infantil (PNAIC-EI), que voltamos nossa análise neste momento.

1.1. Concepção de criança e infância: apontamentos para a educação

Historiadores e pesquisadores renomados se voltaram para a educação da criança ao longo de diferentes períodos e contextos. Com Juarez dos Anjos (2015) é possível acompanhar os estudos de Lawrence Stone (1990), quando aponta que havia uma visão de criança na Inglaterra - aquela que nascia do pecado e precisava ser reprimida para conter o mesmo; a criança que era uma tábula rasa, para o bem ou para o mal; criança inatamente boa e o mundo que a corrompia; uma ideia de determinação biológica; uma necessidade de amá-la de forma permissiva e afetuosa - mas que, a cada período ou época histórica, a forma como se relacionar com a criança e as situações educativas se alternava.

O que não fica claro é se o que as tornava educativas era o fato de decorrerem das concepções de infância e, assim, ensinar às gerações futuras a reproduzirem-nas ou o fato de serem formas de manutenção de alguma ordem social ou familiar específica. (ANJOS, 2015, p.27).

Continuando, o autor apresenta as seis etapas da relação entre pais e filhos, adultos e crianças, cunhadas por Lloyd DeMause (1982): infanticídio (Antiguidade até século IV); abandono (século IV ao XIII); ambivalência (século XIV ao XVIII), socialização (século XIX e metade do XX) e ajuda (metade do XX até o presente). Passando pelos estudos de Priscila Robertson e os recursos psicológicos de Joseph Lancaster, considerando a educação da criança. Um período “no qual, aos poucos os pequenos começavam a ser amados e preparados com mais atenção para a vida em sociedade” (ANJOS, 2015, p.28). Todo percurso histórico feito por Anjos (2015), passando ainda por Phillipe Ariès, historiador que, apesar das críticas, muito contribuiu para a compreensão da história da infância, remete-nos a um reforço de que, aquilo que apontamos como conceitos de infância, criança e sua educação, foi

constituído histórico e socialmente. Mary Del Priore (2007) ao tratar do clássico de Ariès, “A criança e a família no Antigo Regime”, demarca que ele:

(...) apresentava duas teses que revolucionariam o tema: a escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, esse potencial motor da História, é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança. (DEL PRIORE, 2007, p.09).

Daquilo que se entendeu como “supervalorização da criança” ou como período de *socialização* e depois *ajuda*, com DeMause, adentramos ao tempo dos direitos dos pequenos, incluindo o de educação (ANJOS, 2015). Enxergar a criança como um ser de direitos nos remete à trajetória traçada ao longo dos anos por parte da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, entre outras áreas. Discorrer acerca do significado histórico e os protagonistas da infância nos direciona ao que Sarmento (2008, p. 4) chama de “ocultamento e invisibilização da condição social da infância”. Acreditava-se que as crianças se tratavam de pequenos adultos, inacabados e incapazes de exercer cultura, cidadania e conhecimentos. Sarmento (2008) reitera que:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. (SARMENTO, 2008, p.3).

Sarmento (2008) pontua que a percepção do caráter cultural que a infância produz quebrou o paradigma de enxergar os pequenos como meros reprodutores da “adultice”, passando a enxergá-los sim como produtos de seu meio, mas também como produtores de um conjunto de fenômenos atrelados às crianças. Sarmento (2008, p.11) defende o conceito do caráter não-natural da infância, uma vez que a mesma se trata de uma construção histórica e social. Com esta concepção de infância, a Educação Infantil ganhou novos sentidos, considerando a capacidade de aprendizagem e possibilidades da infância. Corsaro (2005, p.18) esclarece que, uma vez que as crianças são indivíduos inteiros e não incompletos, a Sociologia da

Infância mudou o olhar que os adultos tinham das mesmas, quando enxergava-se sempre seu amanhã como futuros adultos, mas não o “hoje” ainda como crianças, e suas colaborações sociais:

O primeiro é um modelo determinista, no qual a criança desempenha [...] um papel passivo. [...] A criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada” que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No segundo, um modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e ávido aprendiz. [...] A criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. (CORSARO, 2005, p.19).

Segundo Corsaro (2005) o modelo determinista desconsidera a criança como sujeito colaborativo na sociedade, sendo unicamente um subalterno esperando atingir a maioridade para enfim tornar-se produtor no meio social.

1.2. A criança e sua educação: estudos científicos e legislação

Quando se pensa na educação das crianças na primeira etapa da educação básica, atenta-se para uma discussão científica que perpassa a legislativa. Seguindo o disposto na Constituição Federal (1988), o Estado tem o dever com a educação, devendo garantir: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade...” e “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, CF, art.208º, I, IV). Considerando o acesso ao ensino obrigatório, gratuito, a educação é “um direito público e subjetivo” (BRASIL, CF, art.208º, § 1º), que seria “uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual”, ou seja, os indivíduos podem constranger por meios jurídicos o Estado, fazendo-o executar o que deve. (DUARTE, 2004, p.113).

Barbara Taporosky e Adriana Silveira (2019) analisaram vinte e sete tribunais estaduais brasileiros mapeando as ações coletivas julgadas que discutem o direito à Educação Infantil, entre outubro de 2005 a julho de 2016, e demonstram:

(...) a requisição coletiva do direito à Educação Infantil se dá preponderantemente pelo Ministério Público, que é o demandante em 92% das demandas. Tal dado é relevante na medida em que demonstra a pouca atividade de outros atores na defesa do direito à Educação Infantil mediante ações coletivas, como as Defensorias Públicas e organizações da sociedade civil. Verificou-se, ainda, que o instrumento mais utilizado para a

defesa coletiva do direito à Educação Infantil é o da ação civil pública, não obstante o ordenamento jurídico preveja outros instrumentos que poderiam ser utilizados com o mesmo fim. (TAPOROSKY, SILVEIRA, 2019, p.18).

As autoras evidenciam uma situação onde se reconhece o direito à educação nessas ações apenas quando se trata de um “direito individual homogêneo” e que “o direito à Educação Infantil muitas vezes é atendido apenas mediante a oferta de vagas” (TAPOROSKY, SILVEIRA, 2019, p.18). É pertinente destacar que o movimento de tornar a criança um sujeito participativo dos processos sociais e educacionais está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90. No Capítulo IV, art. 53 e 54:

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] IV - direito de organização e participação em entidades estudantis. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, ECA, 1990, art.53, 54).

À luz do que explicam Agostinho e Demétrio (2015), o artigo 53 pode ser entendido como aquele que possibilita o exercício da participação infantil, no sentido de que as crianças “possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões”, ou seja, “precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente”. (AGOSTINHO, 2015, p.231).

De modo orgânico com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica por meio da publicação: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, LDB, art.4º, IV) tendo sido mais tarde, regulada pela Emenda Constitucional nº 59/09 que assegurou a obrigatoriedade do acesso e da permanência à Educação Infantil por parte do Estado para crianças a partir dos 4 anos de idade. A LDB foi alterada por meio da Lei nº 12.796/13 que modificou seus

artigos. Acerca do progresso alcançado pela LDB, Rosânia Campos (2017) alega que:

Ao analisar a LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), é possível observar algumas proposições indicadas no documento base da Política nacional para Educação Infantil como, por exemplo, o reconhecimento legal do direito das crianças pequenas à educação, bem como a própria definição da função da Educação Infantil [...] Ademais, [...] define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inserindo em definitivo a creche e a pré-escola na esfera educativa. Desde então, a Educação Infantil passa a ser definida pelos Conselhos Municipais de Educação e subordinada às diretrizes nacionais. (CAMPOS, 2017, p.147).

A autora menciona em sua discussão, os percalços enfrentados ao longo dos anos de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que o trâmite da mesma ocorreu em um período de fortes embates entre interesses da “sociedade civil” e do “executivo - que estava atrelado à políticas neoliberais, visando a participação mínima do Estado” (CAMPOS, 2017, p. 143). Segundo a autora, os embates, tensões e correntes políticas do então governo, se refletiram na lei, exprimindo o pensamento de priorização do ensino fundamental por parte de políticas públicas, anteriormente referido no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993)⁴: “Plano no qual a Educação Infantil figura, mas a focalização do Estado é para o Ensino Fundamental. Desse modo, a Década da Educação é caracterizada pela secundarização da Educação Infantil.” (CAMPOS, 2017, p. 144).

Uma das mais significativas legislações voltadas para a educação, a LDB 9.394/96 indubitavelmente provocou ganhos para a Educação Infantil, porém os esforços a favor da mesma estavam ainda engatinhando do ponto de vista legal. Apenas anos mais tarde um documento que de fato orientaria as práticas educacionais infantis seria aquiescido. Anos mais tarde, a Resolução nº 5/09, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que formam um documento associado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que:

Reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.11).

⁴ Elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação, o Plano Decenal de Educação Para Todos, trouxe um conjunto de compromissos firmados pelo Governo Federal para cumprir com “as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990” no período de uma década (1993-2003).

Segundo as DCNEI, os três princípios que devem orientar a organização da Educação Infantil são: éticos, políticos e estéticos. Tais concepções possuem o objetivo de desenvolver a criança de forma integral, visando a proposição de um currículo que leve à mesma, a oportunidade de vivenciar sua infância em um ambiente formal de educação, com atividades pedagógicas intencionais, preservando o caráter não-conteudista da Educação Infantil. O documento salienta que as orientações funcionam como “formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.7).

Transversalmente aos três princípios para a Educação Infantil, estão os eixos norteadores do currículo: “interações e brincadeira”. Preservando o tempo pessoal, a experimentação e o inter-relacionamento entre os pares, pretende-se proporcionar à criança a possibilidade de perceber seu eu como sujeito, o outro enquanto indivíduo e o nós enquanto sociedade, bem como seu contato com as mais variadas formas de expressão por meios lúdicos. (BRASIL, DCNEI, 2010).

Anete Abramowicz e Gabriela Tebet (2017) pontuam que as DCNEI foi o primeiro documento que de fato abordou o currículo voltado especificamente para a Educação Infantil, uma vez que as legislações promulgadas até então não contemplavam diretrizes para a primeira etapa da educação básica, abrindo assim, uma brecha para “que as orientações fossem seguidas nos moldes e na estrutura das demais etapas da educação básica, com organização de conteúdos e rotinas rígidas.” (ABRAMOWICZ, TEBET, 2017, p.185).

Perpassando as legislações e documentos norteadores, o Ministério da Educação lançou em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abrange toda a educação básica obrigatória (4 aos 17 anos). O documento busca engendrar um conjunto de “aprendizagens essenciais definidas [...] para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BNCC, 2018, p.8).

Embasado no eixo “interações e brincadeira”, a BNCC divide a organização curricular em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um destes campos

subdivide-se em vários objetivos. O documento classifica a Educação Infantil em três grupos etários: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Com finalidades por muito implícitas, os campos de experiência tampouco contemplaram temas de grande valor para o desenvolvimento infantil, dando espaço à metodologias cindidas do ponto de vista pedagógico. Como acrescentam Ana Maria Bortolanza e Renata Freire (2018):

Sentimos falta da busca pela ampliação do universo cultural da criança, da ênfase ao trabalho com elementos da cultura, da abordagem de temas sociais. Consideramos que a ausência dessa abordagem esvaziou o campo de experiências e não conseguiu o diálogo com a concepção de criança defendida na introdução do documento. (BORTOLANZA, FREIRE, 2018, p.80).

O uso do termo “competências” para descrever as finalidades pretendidas no currículo, se distancia das proposições de “princípios” expressas pelas DCNEI, como evidenciam Bortolanza e Freire (2018), há uma “fragilidade” da coerência entre o texto e os objetivos de aprendizagem, atrelados aos campos de experiência voltados para a Educação Infantil. Acrescentando esta compreensão, Barbosa *et al* (2019) afirmam que:

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. (BARBOSA *et al*, 2019, p.86).

Ainda que, segundo as autoras, o texto introdutório apresente conceitos pertinentes de criança e infância, isto se perde em meio aos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento, pois se mostram consecutivamente desalinhados com as concepções abordadas na introdução, trazendo uma perspectiva segmentada: “é necessário o cuidado para não fragmentar o processo educativo [...] linearmente em três etapas etárias isoladas. Essa fragmentação poderia empobrecer e /ou padronizar o desenvolvimento da criança” (BORTOLANZA e FREIRE, 2018, p. 94). Apesar de a BNCC buscar um “alinhamento” e “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, BNCC, 2018, p.8), demonstra o oposto ao ponderar aspectos lineares e estimados no desenvolvimento da criança de acordo com sua faixa etária.

1.3. A Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Educação Infantil (PNAIC-EI) é um programa de formação continuada em âmbito nacional, pensado e desenvolvido por pesquisadoras da área da educação de várias universidades brasileiras, com o objetivo de aperfeiçoar e refletir fundamentos e práticas acerca da leitura e escrita na Educação Infantil. Como explicita a coordenadora estadual do PNAIC-EI (UFMG), Valéria Rezende, acerca do propósito do programa:

Realizar a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino municipal e estadual, que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Educação Infantil, no Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano e dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação (PNME), visando à consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e matemática de seus estudantes.” (REZENDE, 1º SEMINÁRIO PNAIC PRÉ-ESCOLA. 20/03/2018).

Apesar de ser o primeiro Seminário do PNAIC Pré-escola, como intitulado, percebe-se uma articulação, ainda que somente na fala da coordenadora, com o Ensino Fundamental, ao abordar o PNAIC e o PNME. Ter sido a Educação Infantil inserida em um programa como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) já é motivo de estranhamento entre pesquisadores(as) da área de Educação Infantil, uma vez que isso poderia ser entendido como um indicativo de que é na primeira etapa da educação básica que ocorre o processo de alfabetização, pensando aqui no nome e proposta do PNAIC. Como descrito na moção de repúdio da ANPEd: “tal medida acelerará, de forma indevida, a alfabetização sistemática das crianças, o que constitui um retrocesso na concepção de alfabetização com uma visão antecipatória da escolarização das crianças de 4 e 5 anos”. (GOUVÊA, ANPEd, MOÇÃO DE REPÚDIO CONTRA A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NA PRÉ ESCOLA, 04/10/2017).

Se esse entendimento pode ser feito por associação ao nome e objetivos do PNAIC, os Cadernos do PNAIC para a Educação Infantil - que foram pensados para outro formato de formação docente e não para compor um programa de alfabetização na idade certa - acabam subvertendo essa ideia e propondo uma formação e reflexão diferenciada para professoras e professores da Educação Infantil.

Seminários de formação foram promovidos por várias Universidades públicas, de modo a orientar as professoras que dariam o curso do PNAIC-EI para as professoras da pré-escola nos seus municípios. Além da leitura dos cadernos, nesses seminários fica clara a proposição do curso quanto a leitura, como é possível observar na conferência realizada por Micarello (2018), voltada para a discussão de práticas que promovam a ampliação das experiências infantis, pensando na linguagem escrita e falada: “não é possível pensar em cultura escrita tendo como referência apenas um tipo de prática ou situação, há diversas práticas que nos colocam em interação com a linguagem escrita.” (MICARELLO, 2018, s/p).

Em meio à uma série de incertezas e impasses, o curso de formação que foi pensado para ser ministrado em 120 horas presenciais foi limitado por exigências e cortes orçamentários do Ministério da Educação, tendo seu início na modalidade à distância e suas horas presenciais reduzidas ao longo de três meses no ano de 2018. Nas palavras da coordenadora do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, Mônica Correia Baptista (2018)⁵: “é uma dor muito grande saber que este programa nacional não tem uma coordenação nacional, não nos foi dada a condição de coordenar este processo.”

O material didático do curso de formação para professoras, conta com nove cadernos - sendo um de apresentação - com diferentes temáticas voltadas para a leitura e a escrita na Educação Infantil. Cada caderno subdivide-se em três unidades - cada uma delas trabalhada por uma ou mais autoras - e compreende referencial teórico, partilha de experiências, proposições de atividades e sugestões de leituras complementares.

1.3.1. Apreciando ilustrações: algumas considerações

A equipe organizadora propõe que o curso seja feito presencialmente, e que em cada turma um dos membros se encarregue de registrar memórias a fim de compartilhar e discutir o que foi estudado. Como forma de enriquecimento do conteúdo, encorajam as professoras a realizar uma procura prévia dos assuntos que serão trabalhados, bem como um grupo de leitura coletiva, que visa aproximá-las da cultura literária. Contando com um “projeto gráfico editorial bem-cuidado, com

⁵ 1º Seminário do PNAIC Pré-Escola realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 20/03/2018.

ilustrações de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil: Roger Mello⁶, Mariana Massarani⁷ e Graça Lima⁸” (BRASÍLIA, CADERNO 0, 2016, p.14) os cadernos sugerem uma “apreciação estética”, resgatando a criança interior do leitor:

Vai poder identificar os traços de cada um desses ilustradores, deslocar-se para o universo de obras literárias conhecidas e também imaginar outras por conhecer. A arte não se encaixa em faixas etárias, por isso entendemos que as ilustrações que compõem os cadernos abrem muitas possibilidades de leitura, trazem o universo da infância que permanece em nós pelas memórias da criança que fomos. Dialogar com essa criança que nos habita pode também ampliar o diálogo com as crianças que estão todos os dias com vocês nas creches e pré-escolas. (BRASÍLIA, CADERNO 0, 2016, p. 14).

Cursistas que tiveram acesso à coletânea do PNAIC-EI puderam confirmar as ilustrações diferenciadas. Aqueles poucos que puderam folhear os cadernos físicos – já que a maioria só deve ter tido contado com os digitalizados, uma vez que os impressos foram direcionados somente a algumas professoras, autoras do material – puderam confirmar a qualidade da impressão, do papel, que torna as ilustrações ainda mais interessantes e vívidas. Acompanhar o material digitalizado também é perder a visualização da ilustração por inteiro, no sentido de que foi pensada, em muitas das publicadas, para compor duas páginas de um livro físico aberto e não na sequência de uma folha somente, que a corta ao meio, fazendo com que o leitor só a veja por pedaço, ao rolar o cursor da tela.

No Caderno 0 (zero), “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, além das(os) professoras(es) cursistas conhecerem o curso – objetivos, estrutura, metodologia (modalidade presencial), material didático-pedagógico (oito cadernos), atividades (individuais e coletivas), carga horária (120 horas) e avaliação do curso (“definidos

⁶ Roger Mello é um ilustrador brasileiro formado pela Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Trabalhou ao lado de Ziraldo e vem se destacando como ilustrador de livros infantis. Com traços lúdicos e cores quentes, seus recontos de lendas folclóricas se sobressaem no cenário artístico. Fonte: Global Editora, 2020.

⁷ Mariana Massarani é uma ilustradora carioca formada pela Escola de Belas Artes da UFRJ, tendo ilustrado cerca de 200 livros infantis. Seus desenhos já foram expostos em vários países e a ilustradora recebeu notáveis prêmios da área artística. Atualmente atua como ilustradora na Revista Ciência Hoje das Crianças. Fonte: LinkedIn, 2020.

⁸ Graça Lima é uma ilustradora carioca formada pela Escola de Belas Artes da UFRJ, recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais, tendo suas obras expostas em diversos países. Atualmente é professora de Metodologia Visual na Escola de Belas Artes da UFRJ. Fonte: Global Editora, 2020.

pela instituição ofertante do curso segundo suas normas”)⁹ – são apresentadas(os) visualmente ao eixo que acompanhará a formação (ciência, leitura, escrita, arte e vida), permeado pelas experiências e imaginação. A primeira ilustração, além da disposta na capa – que traz uma menina lendo um livro, sentada em cima de uma estante circular cheia de livros com capas coloridas, tendo à sua cabeça um chapéu de pato amarelo que segura uma flor no seu bico e no chão um sapo verde, ao lado de um bloco de letras, que a observa atentamente – demonstra para as pessoas que terão acesso aos cadernos como a leitura e a escrita será vivenciada na Educação Infantil.

Figura 2: A criança e o mundo da criação por meio da leitura



Fonte: Caderno 0, 2016, contracapa

Percebe-se que grande parte da ilustração é tomada pelo azul e pelo branco. O que o ilustrador pensou ao fazê-la não nos é conhecido, todavia, ao tomar forma e ser publicizada, a imagem deixa o plano das intenções de quem a fez e assume o plano das interpretações de quem a recebe e visualiza individualmente ou no

⁹ BRASÍLIA, CADERNO 0, 2016, p.39.

coletivo. Geralda Witter e Oswaldo Ramos (2008) estudaram a influência das cores na preferência por textos de literatura infantil e sua relação com a motivação da leitura. Com base em estudos sobre as cores e a forma como a percepção visual colabora para o contato maior ou menor do homem com o mundo a sua volta, os autores pontuam que:

A cor é um dos principais fatores determinantes da forma como as pessoas se relacionam com o ambiente e o que ele transmite. A importância das cores em interiores e sua influência nas pessoas tornam-se evidentes quando se lembra que, em média, cerca de dois terços do tempo humano são vividos em ambientes internos. Elas influenciam o dia-a-dia, o comportamento, ajudando a alterar o estado de espírito das pessoas, podendo também ser usadas para atingir objetivos específicos, uma vez que, diante delas, as pessoas podem ser receptoras pacíficas. Hoje, a cor não é simplesmente um elemento estético, é responsável por uma série de mudanças de atitudes, ela pode influenciar a pessoa a comprar ou vestir uma determinada roupa ou decorar um determinado ambiente. Esta maneira de influenciar tem sido muito explorada pelas empresas de marketing, comunicação e propaganda. (...) A cor tem também grande importância em sua relação com as crianças, não é sem razão, que a maioria dos produtos voltados para o universo da criança, tais como brinquedos, roupas e acessórios, são muito coloridos, chamando assim a atenção e aguçando os sentidos dos pequenos. Também a educação infantil tem se utilizado desse recurso como um meio para a educação. (WITTER, RAMOS, 2008, p.39).

No estudo dos referidos autores, a cor azul comparece na preferência do sexo masculino e feminino, sendo maior entre o primeiro. Eles ainda demonstram que a cor branca “no ocidente ela é associada à pureza e à alegria, sendo muito usada por noivas no dia de seu casamento” (WITTER, RAMOS, 2008, p.39). Já Ana Karina de Freitas (2007), ao se voltar para o estudo das cores e sua relação com a forma como o homem tem acumulado em sua memória sensações e aspectos comunicativos, relembra que as sensações cromáticas causadas pelas cores branca e azul são entendidas como:

Branco: Associação material: neve, casamento, lírio, batismo, areia clara. Associação afetiva: limpeza, paz, pureza, alma, divindade, ordem, infância. Branco vem do germânico blank (brilhante). É o símbolo da luz, e não é considerada cor. No ocidente, o branco traduz a vida e o bem, em contrapartida para os orientais o branco traduz a morte, o fim ou o nada. **Azul:** Associação material: frio, mar, céu, gelo, águas tranquilas, feminilidade. Associação afetiva: verdade, afeto, paz, advertência, serenidade, espaço, infinito, fidelidade, sentimento profundo. Tem origem no árabe e no persa lázúrd, por lazaward (azul). Proporciona a sensação do movimento para o infinito. Céu sem nuvens. (FREITAS, 2007, p. 06-08 – **grifos nossos**).

Tomando esse pequeno resumo sobre o que as cores podem comunicar e cotejando com a primeira grande ilustração – no sentido que toma duas páginas – da coleção de cadernos que compõe o PNAIC-EI, é possível lançarmos a hipótese interpretativa de que a “leitura e escrita na Educação Infantil”¹⁰ deve ser entendida como uma prática conjugada, tranquila, leve e clara, já que se relaciona diretamente com a infância e que proporciona sentimentos profundos, entre eles, a capacidade de criação infinita, de afeto e de espaço individual e coletivo. Ou, desconsiderando essa linha interpretativa das sensações cromáticas, poderíamos aqui contemplar a ilustração e pensar nas representações: a criança (porque é uma pessoa pequena e não um adulto ali ilustrado) que segura um livro (sua mão à direita de quem olha a imagem, mais próxima do cachecol), contempla ou pensa em um ambiente onde tudo é possível. Ainda que os formatos sejam fáceis de serem identificados – árvores, vegetação, cavalo – as cores com que ela pinta ou vê passam pela sua criatividade, pela sua imaginação.

A próxima ilustração que compareceria em folha dupla no caderno físico retrata uma mulher adulta com seis crianças. Sabemos que é professora, pelo jaleco¹¹ que utiliza e pela roupa das crianças, que caracteriza um uniforme.

¹⁰ Aqui tomando o título que está escrito na própria imagem.

¹¹ A prática de utilizar um jaleco tem sido observada em muitas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao procurar o motivo de seu uso, debatido em estudos científicos, não foi possível localizar nenhum trabalho ou explicação. Como demonstra Elizete Passos (2012) ao tratar de enfermeiras, o jaleco, relacionado à essa profissão, tem o sentido de uma farda, uma roupa que destaca a disciplina e o cumprimento da sua função. “Apesar do uniforme ter sofrido alterações com o passar dos tempos, em decorrência das transformações histórico-sociais, começando pela retirada da touca, até chegar às calças compridas ou, na atualidade, a não existência de uma vestimenta específica, desde que guardado o branco, símbolo da assepsia e da pureza, o traje da enfermeira continuou articulado com princípios morais que servem para disfarçar o corpo e tudo aquilo que possa despertar nas profissionais e nos assistidos pensamentos e atos voltados para a sensualidade, para a sexualidade e para o prazer.” (PASSOS, 2012, p.141). Seria um sentido parecido que faz a professora usar um jaleco? Localizar uma distinção e profissionalismo da função – já que a área da Medicina tem essa distinção pelo uso dessa vestimenta -, bem como tampar qualquer parte do corpo que possa ser nuançada pela sua roupa pessoal? Há ainda uma brecha para estudos que trabalhem com cultura material escolar.

Figura 3: Ilustração de Mariana Massarani



Fonte: Caderno 0, página 17.

Nesse momento, a ilustração apresenta a formação docente por meio da sala de aula – pelas carteiras dispostas em fila – ou por meio da sala de convivência – considerando as crianças menores que agarram as pernas da professora e que poderiam estar matriculadas na primeira etapa da educação básica. Tal imagem permite apontar que, apesar de ser um material voltado para a formação de professoras(es) que trabalhem na Educação Infantil, o afeto – representado pelas crianças que abraçam a professora, pelas que apresentam o coração desenhado e a rosa, e pelo olhar da professora à elas direcionado – e a criatividade/fantasia – representados pelo guarda-chuva, arara, flores e sapo – devem perpassar todas as atividades de leitura e escrita, independentemente de ser a primeira ou segunda etapa da educação básica. O afeto por parte das crianças, representado na imagem, traduz a vivência atrelada à teoria, que a BNCC (2017, p. 36) denomina “educar e cuidar”, uma vez que o documento concebe que o cuidado está intrínseco à educação. Sabemos ainda que não é de qualquer lugar essa instituição formal de educação representada, mas do Brasil, por meio do guarda-chuva verde e amarelo e da bandeira nele pendurada.

A professora que tem acesso aos textos se identifica com o que está ali e isso pode permitir que a leitura, ainda que teoricamente densa, seja mais fluida, uma vez

que situações do seu cotidiano são contempladas e a identificação com o que se lê é possível. A ilustração a seguir poderia contemplar essa relação entre as professoras e os cadernos:

Figura 4: Ilustração de Roger Mello.



Fonte: Caderno 5, página 2.

Poderiam ser as professoras lendo o material, de forma agradável, despojadas em galhos de árvore, tendo prazer por se identificarem e aprenderem com os textos disponíveis nos cadernos. Além de remeter ao tema abordado pelo PNAIC-EI – leitura e escrita – a ilustração também pode representar as crianças, relacionando-se à inserção no mundo letrado, questão por muito debatida pelas autoras.

1.3.2 Momentos de registros reflexivos

São elementos ou interpretações que as ilustrações, ao longo de todos os cadernos, podem permitir àqueles que à elas detiverem sua atenção. Voltando para o texto, embasado nas legislações e documentos orientadores voltados para a Educação Infantil, abre espaço para o diálogo, a construção de conhecimentos e a coparticipação entre educadoras. Chama atenção o cuidado representado na escrita do material ao considerar os saberes prévios das professoras, dispondo-se a incentivar a troca de conhecimentos e experiências, sendo um referencial quando se trata de formação continuada. Quando se trata de formação continuada ou em serviço, é possível apontar que o propósito está em aperfeiçoar os conhecimentos de um profissional. Mas este processo frequentemente não funciona com o caráter de prosseguir com a aprendizagem já existente. Como afirmam Sonia Kramer e Maria Nunes (2007):

[...]as práticas de formação são caracterizadas por iniciativas esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido como um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam. (KRAMER, NUNES, 2007, p.436).

No espaço de formação continuada, os professores têm a oportunidade de discutir suas práticas. Tendo em vista que a exploração de possibilidades e as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula tecem uma teia de informações, os profissionais podem compreender e reformular sua didática. Segundo Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p.216): “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes mesmo de começarem a trabalhar”. Esta imersão espontânea em seu futuro lugar de trabalho pode ocasionar uma repetição de comportamentos vivenciados pelo educador enquanto estudante.

Parafraseando Tardif (2000, p.223), o contato que o professor tem com sua própria profissão desde a infância, criou o imaginário de que educar seria algo instintivo, uma vez que se “aprendeu aprendendo”. Tal crença deve ser desmistificada, já que o processo de ensinar é também sistematizado no ambiente acadêmico. Isto nos relembra a responsabilidade que muitos professores têm, pois no ato de educar podem formar e despertar o desejo dos alunos também se tornarem professores.

No espaço da formação continuada, o saber-fazer tem destaque. Levar os educadores à reflexão de suas ações é uma forma de atrelar a teoria à prática. O compartilhamento de vivências pelos profissionais permite que os próprios percebam e partilhem sucessos e insucessos em sala de aula. Assim como a troca de relatos entre os colegas é enriquecedora, a abordagem do material didático é de suma importância. A forma como é tratada a figura do professor, os conceitos de infância, a linguagem utilizada e a consideração dos conhecimentos prévios dos profissionais, são fatores relevantes para a aproximação ou distanciamento dos professores-alunos. Materiais com vocabulário puramente científico e distante, dificilmente têm adesão por parte dos formandos. No Caderno de apresentação do PNAIC-EI (Leitura e escrita na Educação Infantil, p. 11), uma carta-convite é destinada às professoras¹² cursistas:

¹² A partir daqui utilizaremos sempre professoras ao se remeter às cursistas do PNAIC, por ser assim descrito no material e não com gênero masculino e feminino.

*Caras professoras da Educação Infantil,
Esta carta é um convite. Não para uma festa, uma comemoração ligeira, um seminário, um evento em que é possível estar presente, entrar e sair sem se envolver e se rever. Ao contrário, é um bilhete de entrada para uma jornada que se pretende relativamente longa, exigente e desafiadora. Com a vantagem de que não será uma caminhada solitária; ao contrário, será compartilhada com colegas e com outras pessoas que se debruçam sobre as questões que justificam trilhá-la. Que questões são essas? Por que exigem tanto empenho àquelas pessoas que tentam enfrentá-las? (BRASÍLIA, CADERNO 0, 2016, p.11 – itálico do material).*

A escrita intimista é a característica chave do Caderno 0. Considerando que o mesmo seja a porta de entrada para o curso de formação, o vocabulário aproximado é quem dita o tom do restante do material. Transitando entre os Cadernos, é possível notar vários momentos de fala próxima da realidade das professoras, o que traz a introdução da professora à reflexão. No quadro abaixo é possível acompanhar alguns exemplos desta fala aproximada em cada um dos Cadernos do PNAIC-EI:

Quadro 2: Momentos de fala aproximada com as professoras

| CADERNO PNAIC-EI | MOMENTOS DE REGISTROS REFLEXIVOS |
|---|---|
| Caderno 0 Leitura e escrita na Educação Infantil Apresentação | <p>“Nosso suposto saber será abalado, e, se tivermos sorte, haverá lugar para a formulação de hipóteses novas. Não voltaremos para casa com a mesma bagagem. [...] Às que aceitarem o convite para este curso, desejamos uma boa jornada.” (p. 15)</p> <p>“Seria bastante oportuno pensar como se articula a história da constituição do magistério com a sua história pessoal. Como e por que você se tornou professora?” (p. 22)</p> |
| Caderno 1 Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender | <p>“Levando-se em conta o papel de destaque que nós, professoras, exercemos na formação de leitores, somado à noção de que nossas próprias experiências como leitoras influenciam nossa postura profissional, parece procedente considerar, nas ações de formação, estratégias que nos permitam falar de nós mesmas, de nosso gosto literário, de nossas dificuldades, de nossa relação – difícil ou prazerosa – com a leitura.” (p. 110)</p> |
| Caderno 2 Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem | <p>“Você, cara leitora, como professora de crianças pequenas, que passa horas ao lado delas nos espaços de Educação Infantil, talvez já saiba do que estamos falando. Certamente já deve ter tido a oportunidade de perceber o quanto elas são capazes de nos surpreender, e que isso acontece quando menos esperamos.” (p. 14)</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>“Você, que me ouve espantada com o que digo, está certa em pensar que estou lhe falando algo óbvio. Contudo, afirmo que nem sempre os acontecimentos e fatos mais corriqueiros do dia a dia recebem a atenção que precisam ter de nós.” (p. 14)</p> |
| <p>Caderno 3 Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e interações</p> | <p>“Podemos pensar, na mesma linha de raciocínio dos exemplos que demos acima, que, para um professor que trabalha em uma grande cidade nos dias atuais, a dimensão escrita da linguagem é provavelmente uma das mais importantes em seu cotidiano, pois está presente desde a hora em que ele toma café e lê o rótulo da embalagem do cereal até o momento em que vai dormir e checa o último e-mail ou mensagem no WhatsApp.” (p. 18)</p> <p>“De maneira semelhante, se você, junto a um grupo de amigos que conversam com desenvoltura sobre cinema, literatura e teatro, “confessar” que gosta de ler best-sellers, pode ser julgado negativamente, porque a crítica literária e os círculos intelectuais/acadêmicos especializados, que nas sociedades complexas contemporâneas categorizam e classificam os bens culturais, assim o faz.” (p. 23)</p> |
| <p>Caderno 4 Bebês como leitores e autores</p> | <p>“Começamos por indicar que, quando nos referimos aos cuidados que a mãe ou o pai realizam, fazemos referência também aos cuidados oferecidos por você, professora, se as crianças estão sob sua responsabilidade, como acontece em nossas instituições de Educação Infantil, nas diversas modalidades de cuidado e educação coletivas. Falamos de cuidados de maternagem, independentemente de quem os realiza, porque é evidente que na ausência dos pais alguém deverá assumir esse papel de protetor, que exerce essa função no âmbito educativo.” p. 19)</p> <p>“Alguns adultos não conseguem brincar enquanto trocam a roupa de suas crianças nem cantar quando as colocam para dormir... É algo que não lhes sai de modo espontâneo... Assim, algumas professoras não planejam isso.</p> <p>“Então, esse trabalho se transforma em uma rotina higiênica ou prática puramente funcional, e, se não surgem outros espaços de criação, de brincadeira música e palavras, a mente da criança e sua sensibilidade não ficam nutridas de estímulos poéticos. Não obstante, as ocasiões poéticas estão sempre à espera.” (p. 88)</p> |
| <p>Caderno 5 Crianças como leitoras e autoras</p> | <p>“Certamente você tem muitas histórias como essa para contar. As crianças são geralmente muito curiosas e podem se interessar pelos mais diversos assuntos, mas as professoras também exercem um importante papel ao instigar a curiosidade delas com o</p> |

| | |
|---|---|
| | seu envolvimento, aproveitando situações que surgem do grupo.” (p. 44) |
| Caderno 6 Currículo e linguagem na Educação Infantil | <p>“Ao parar para pensar na problematização posta por tais questões, vocês certamente irão relacioná-las com sua experiência e poderão planejar estratégias para a implementação da avaliação na unidade em que trabalham.” (p. 94)</p> <p>“Cada professor pode inventar, criar seus próprios instrumentos de coleta e registro de informações, pois só assim eles serão adequados ao seu contexto de trabalho.” (p. 96)</p> |
| Caderno 7 Livros infantis: Acervos, espaços e mediações | <p>“Entendemos que é um direito seu, como cidadã brasileira, conhecer os trâmites que caracterizam o processo que vai desde a definição dos parâmetros expressos no edital até a distribuição dos livros.” (p. 9)</p> <p>“É baseado nesse breve e pungente relato que convido vocês a refletirem comigo sobre livros infantis, especialmente sobre as escolhas que fazemos, como leitoras e mediadoras de leitura. [...] Ao fazer esse movimento, penso que vocês podem comparar suas próprias concepções de leitura e de formação de leitores com o que discuto aqui. Sem dúvida, isso contribuirá para esclarecer os parâmetros dos quais partimos para facilitar nossa interação. Essa é a ponte que pretendo construir entre nós para pensarmos, juntas, nossa relação com os livros infantis.” (p. 16)</p> |
| Caderno 8 Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da escola | <p>“Quando você iniciou este curso, cara professora, afirmamos que teria pela frente uma jornada relativamente longa, exigente e desafiadora, da qual não seria possível entrar e sair sem se envolver e se rever. Apontávamos, então, a vantagem de que não seria uma caminhada solitária; ao contrário, seria compartilhada com colegas e com outros que se debruçam sobre algumas questões[...] (p. 75)</p> |

Fonte: Cadernos PNAIC-EI. Organizado pela autora.

A resolução de todo o material do PNAIC-EI reportar-se às professoras utilizando o gênero feminino revela o caráter vanguardista do curso de formação, complementando ainda o quadro acima, uma vez que, desenvolvido e formulado predominantemente por mulheres, demonstra a delicadeza em seus detalhes. A assertiva das autoras é citada no Caderno de Apresentação: “Optamos por nos referir a vocês que atuam como docentes sempre por meio do genérico feminino, ou seja, professora. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente

feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres.” (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 0, p.14).

No 1º Seminário PNAIC Pré-Escola (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 20/03/2018) a coordenadora do projeto, Mônica Baptista ratifica este olhar atento ao público-alvo:

queria dizer das mulheres, que majoritariamente estão aqui, e isto não é um acaso, não é uma coincidência, esta luta pelo direito da criança à uma educação de qualidade, é uma luta feminina, sempre foi, tem sido e acho que vai continuar sendo por todo o tempo, mesmo que os homens venham - e eles são muito bem vindos - mas eles precisam vir pra essa luta entendendo que ela é uma luta marcadamente feminina. Ser uma luta feminina não quer dizer que seja uma luta de mulheres, mas ela tem o traço que nós impingimos à ela, que é o traço feminino. (BAPTISTA, 1º SEMINÁRIO PNAIC PRÉ-ESCOLA. 20/03/2018).

Ainda sobre a formação continuada, é pertinente apontar que ela muitas vezes desperta naquelas que participam a importância de manter práticas próximas da realidade individual e social de cada criança. A sistematização da docência é fundamental para que ocorra a ação, porém se faz necessário que os programas de formação, como o PNAIC-EI, contemplem as particularidades. Tardif (2000) apresenta relatos de professores acerca de seus conhecimentos e práticas e, em um deles, o entrevistado afirma: “meu papel consiste muitas vezes em colocar o aluno na pista de uma aprendizagem possível” (TARDIF, 2000, p.231). Quiçá a tarefa do professor seja construir esta pista que possibilitará o aluno alçar voo.

Como um programa de formação voltado para as professoras da Educação Infantil, o PNAIC-EI apresenta uma discussão conceitual profícua, além das orientações e sugestões práticas. No que concerne aos conceitos, é possível perceber, por exemplo, que o Caderno 1 da coleção aborda os conceitos de docência em duas partes: “Docência e formação cultural” e “Docência na Educação Infantil: Contextos e práticas”. Na primeira parte o texto traz, segundo Fernando Bárcena (2012), o conceito de distância temporal, o “entre” é o que concretiza o ato de educar, destacando a disparidade de visões de mundo entre adulto e criança. O “ser docente” na Educação Infantil, carrega diversas acepções. A universalização do acesso à educação, torna a profissão professor um mercado crescente, em tempos de ensino tecnicista, o docente se vê em posição de articular saberes, expressões culturais e diferenças geracionais em sala de aula. As autoras destacam que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas também “provocar experiências capazes

de promover a abertura a novas experiências, a outros modos de produzir linguagem, que subsidiem outras perguntas e outras buscas.” (BRASÍLIA, 2016, Caderno 1, p. 37).

Pautada na discussão da intencionalidade pedagógica e da criança como sujeito de direitos, a segunda unidade do Caderno 1 discorre acerca do percurso legal que a Educação Infantil atravessou para se tornar a primeira etapa da educação básica, enfatizando a formação necessária para que as professoras atuem no segmento. Fundamentada em Bondioli e Mantovani, a autora da unidade afirma que também é papel da professora agir como uma ponte entre a escola e a família da criança:

As professoras têm ainda essa função: a de compreender os contextos que envolvem a vida familiar das crianças. [...] é muito recente na nossa história a expansão da Educação Infantil para um número cada vez maior de crianças, os pais e outros responsáveis têm pequeno conhecimento sobre essa instituição. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 1, p. 68)

Tal como as DCNEI mencionam como meio de atingir os objetivos na Educação Infantil: “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASÍLIA, 2016, Caderno 1, p. 19), a unidade discorre acerca da importância de a professora garantir que a criança seja cuidada em seu processo educativo e sobre a necessidade de adaptar-se ao desenvolvimento infantil ao longo do ano: “em que consiste cuidar nesse contexto de interações e de transformações tão rápidas e intensas? Por quais transformações passa uma professora, atuando com bebês de poucos meses, no início de um ano letivo, para se adaptar/ajustar às transformações das crianças até o final de cada ano?” (BRASÍLIA, 2016, Caderno 1, p. 64).

No Caderno 2, “Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem”, as autoras dialogam acerca da infância com conceituais do assunto: Walter Benjamin, Vigotski e Bakhtin. Diante do ponto de vista de que a criança é uma agente produtora de cultura e detentora de direitos, reitera-se o ponto de vista de que a criança é parte crucial para se contar uma história. Rita Pereira (2016), acerca da criança como agente protagonista de seus processos culturais, pontua: “observar o que se torna assunto entre as crianças, que práticas elas constroem com seus pares, é decisivo para entender em que condições as crianças, como categoria

social, inscrevem-se na produção, na circulação e na manutenção da cultura”. (BRASÍLIA, 2016, Caderno 2, p. 56).

Um relevante diálogo acerca da função social da infância é embasado em Walter Benjamin, quando o mesmo afirma que existem três infâncias: “a infância que existe como memória em nós; a infância que intuímos quando produzimos livros, filmes ou brinquedos especificamente para elas; e as crianças, concretas, nossas interlocutoras.” (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 2, p. 59) As práticas das professoras têm de estar planejadas para alimentar esta produção cultural das crianças em meio ao espaço de convivência, considerando-se que as mesmas não possuem uma escala linear de desenvolvimento.

Os Conceitos de Educação Infantil no PNAIC-EI, amplamente abordados no Caderno 6, “Currículo e linguagem na Educação Infantil”, conversam com as concepções de criança e infância abordadas também no Caderno 2, acrescidas do papel da professora neste ambiente formal de educação, articuladas ao currículo voltado para o segmento. Kramer e Barbosa (2016) discorrem sobre as mudanças da concepção de Educação Infantil:

Durante muito tempo as propostas para as crianças na Educação Infantil partiam quase que exclusivamente daquilo que os adultos pensavam sobre as crianças. O importante era falar, explicar, transmitir. Para preparar o material pedagógico o professor levava em conta conteúdos a serem transmitidos. No entanto, temos aprendido que as crianças constroem as suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor, seja na escola, seja fora dela. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 6, p. 53)

As autoras reafirmam ainda a relevância da intencionalidade da prática, quando esta deve ser “carimbada” pela professora em seu planejamento. Amparada pelos documentos reguladores, a Educação Infantil não se assemelha às outras etapas da educação básica, por seu caráter não-conteudista, baseando-se em eixos e objetivos especificamente pensados para a infância. No Caderno 6, a discussão embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reitera o eixo norteador “interações e brincadeiras”, que alega que a Educação Infantil precisa ser o cenário do convívio da criança com seus pares, sendo o currículo o condutor de práticas experimentais. A respeito da importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil:

As diversas relações sociais nas quais as crianças se envolvem nas diferentes vivências a elas propostas devem ser priorizadas, em especial as interações que estabelecem com seus companheiros de idade nas atividades, o que lhes possibilita negociar os motivos e os sentidos que emprestam ao mundo e a si mesmos, apropriar-se de conhecimentos e, nesse processo, desenvolver-se como pessoas. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 6, p. 31)

Faz-se necessário, inclusive, que a professora realize seu planejamento de atividade em torno dos eixos citados pelas DCNEI, a fim de se atingir os objetivos citados pelo documento. Seus planejamentos precisam ser pensados tendo a interação e a brincadeira como pilares, levando-se em conta as particularidades e os interesses das crianças.

2. PNAIC-EI: A PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA

Como o título já permite subentender, o presente capítulo se volta para as orientações práticas feitas às docentes da primeira etapa da educação básica, por intermédio dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, voltado para a Educação Infantil (PNAIC-EI). Quando se pensa em prática, aqui entende-se que “toda reflexão metodológica enraiza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (CHARTIER, 1991, p.178). Nesse sentido, as práticas indicadas às professoras nos cadernos foram cunhadas em espaços e tempos específicos, antes de serem apresentadas em um material de formação pelas autoras de cada capítulo.

Se a apropriação das teorias e práticas é feita por meio da leitura dos cadernos do PNAIC-EI, as notícias sobre o mesmo podiam ser colhidas tanto em sites institucionais - como o do próprio Ministério da Educação (MEC) - quanto em periódicos e redes sociais. Por meio do segundo, a professora da Educação Infantil de Brasília pode ter acompanhado o 1º Encontro do PNAIC-EI no Distrito Federal. Tendo em vista que os principais portais de busca são os sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), um apanhado de levantamentos foi realizado nos principais sites governamentais acerca do PNAIC-EI¹³. No site do MEC é possível encontrar o documento “Relatório Anual de Avaliação - Plano Plurianual - ano base 2017” que faz referência à inclusão da Educação Infantil no PNAIC por meio do trecho:

Em 2017, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [...] as iniciativas de formação foram ampliadas para atender professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, bem como articuladores e mediadores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação [...] Em 2017, foram capacitados aproximadamente 595,4 mil profissionais da educação básica. O PNAIC conta com a adesão dos 26 Estados e do Distrito Federal e de 5.420 Municípios, tendo disponibilizado, em 2017, R\$ 24,4 milhões para custeio e mais R\$ 55 milhões para pagamento de bolsas de estudos e pesquisa. (BRASIL, PPA, 2017, p.63).

¹³ Utilizando-se os mesmos termos de busca no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (educacao.df.gov.br), 8 resultados de busca foram localizados. Notícias contendo o *link* para inscrição no curso de formação, convite ao Seminário de Abertura, lista de convocados e aprovados e a síntese do que foi tratado no 1º Encontro do PNAIC-EI DF constam no portal. A busca pelas palavras “PNAIC Educação Infantil” no site do Ministério da Educação do Governo Federal (www.gov.br/mec) resultou em 35 *links* de busca, entretanto, apenas uma menção foi encontrada no documento “Relatório Anual de Avaliação - Plano Plurianual - ano base 2017” que faz referência à inclusão da Educação Infantil no PNAIC.

Por meio do panorama publicado no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a coordenadora distrital do PNAIC, Núbia Luiz Cardoso (2018) esclarece que a:

Intenção de introduzir a leitura na Educação Infantil não visa à antecipação da alfabetização, mas ao contato com a língua e ao incentivo à leitura, tendo o professor como adulto leitor. “Queremos que nossas crianças tenham, desde a infância, o interesse pelos livros e pela leitura. Assim, os docentes, por meio de interações e brincadeiras, vão motivar as crianças, desde cedo, a terem experiência com as mais diversas narrativas, a apreciarem e interagirem com a linguagem escrita e oral e a conviver com diferentes suportes e gêneros textuais”. (CARDOSO, 1º ENCONTRO DO PNAIC-EI, BRASÍLIA, 15/03/2018).

É relevante citar inclusive, que o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil possui um site próprio, que conta com diversos recursos como: apresentação do projeto, videoteca, contato, dúvidas frequentes e acesso à coleção. Por meio do site as professoras têm acesso a informações não citadas nos cadernos, como a “Carta às Professoras” que se trata de um documento apresentado após o início - que se deu em formato online - do curso de formação e relata como ocorreu a concepção do Projeto, seus objetivos e os impasses que se sucederam com o MEC. Em relação à problemática enfrentada:

Ao socializarmos, nesta carta, os diferentes aspectos que fundamentaram a elaboração do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, esperamos tornar evidente que a inclusão da pré-escola no Novo PNAIC não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios, estados e coordenação do Projeto e, assim, definitivamente, não se constituiu como uma política de formação. (BRASÍLIA, CARTA ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PNAIC-EI, 2018, p. 12)

Por meio do documento, a equipe organizadora manifesta o desamparo que sofreu por parte do Ministério da Educação, que realizou um verdadeiro desmonte do curso de formação, incluindo-o ao PNAIC - contrariando a proposta de o mesmo ser um material exclusivamente voltado para a Educação Infantil, necessitando assim que tivesse uma política específica - reduzindo as 120 horas de curso presencial propostas, à poucas horas e disponibilizando os cadernos apenas em formato PDF, uma vez que o objetivo era que as formandas recebessem a coleção física. Tendo os municípios realizado apenas 5 encontros presenciais, com duas horas de duração cada, o estudo sintético do material retrata a desarticulação do

curso de formação, sendo encerrado ainda no ano de 2018 e deixando de fazer parte das políticas governamentais em 2019.

De acordo com as publicações contidas no site da SEEDF, 1031 professores e 97 coordenadores pedagógicos inscreveram-se no curso de formação continuada PNAIC-EI no DF. Destes, 264 professores alfabetizadores e 22 tutores receberam o certificado de conclusão, aqui no DF emitido pela Universidade de Brasília. O número reduzido de profissionais que obtiveram o certificado, comparado à quantidade que fez a inscrição denota os percalços que a implementação do Projeto enfrentou ao longo do ano de 2018.

2.1. Quem forma as professoras nos cadernos do PNAIC-EI

Para tratar de um assunto, precisamos entender quem são e para que se voltam os estudos dos agentes que estão por trás dele. Realizando o mapeamento das autoras que compuseram a organização dos Cadernos do PNAIC-EI, é possível identificar que as pesquisadoras são oriundas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possuindo vastas carreiras em meio à academia, as cinco autoras possuem aprofundamento em linhas de pesquisa que permeiam a Educação Infantil. Em suas especificidades, a colaboração entre temas da educação resultou no grande feito para a formação continuada de professoras.

Quadro 3: Autoras organizadoras dos Cadernos PNAIC-EI

| Nome | Universidade | Linhas de pesquisa |
|---|--------------|---|
| Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto | UFMG | Políticas públicas para a educação básica; Crianças de zero a seis anos: condições de vida e políticas sociais; Professores da educação básica: formação, carreira e remuneração; Processos psicológicos básicos, cognição e linguagem. |
| Maria Fernanda Rezende | | Política pública; Formação; |

| Nunes | UNIRIO | Alfabetização e currículo. |
|------------------------------|--------|--|
| Mônica Correia Baptista | UFMG | Práticas pedagógicas de leitura e escrita; Formação de professores; Políticas públicas de educação; Alfabetização, leitura e escrita; Currículo e Educação Infantil. |
| Patrícia Corsino | UFRJ | Educação Infantil; Infância e linguagem; Alfabetização; Leitura, escrita e literatura infantil. |
| Vanessa Ferraz Almeida Neves | UFMG | Infância; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Etnografia em Educação e Psicologia Histórico-cultural. |

Fonte: Plataforma Lattes. Organizado pela autora.

Contrapondo as linhas de pesquisa das coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e seus atuais projetos de pesquisa percebe-se que Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto é doutora em psicologia pela UnB e atualmente é servidora aposentada do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Sendo uma importante personalidade em meio à produção acadêmica voltada para a educação, atuou como Coordenadora Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do MEC. Seu artigo mais recente publicado intitula-se “Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil.” Em parceria com Ana Luiza Codes e Bruno Duarte (2012), o artigo tem por objetivo analisar a “exclusão educacional no país”, suas causas e efeitos para a situação social e econômica hodierna. Atualmente, a autora figura-se em dois grupos de pesquisa da UFMG: Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA); e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias. (PLATAFORMA LATTES, 2020).

Seguindo o fio do nome, Maria Fernanda Rezende Nunes é doutora em educação pela UFRJ. Atuou profissionalmente na UNIRIO, PUC - RIO e no MEC, tendo vínculo profissional com a primeira citada. Sua produção mais recente se trata de um artigo intitulado “Eles querem do lado de casa: entrevistas com gestores municipais da Educação Infantil” (2020). Juntamente com Marina Souza, o artigo considera os desdobramentos acerca da “expansão da pré-escola” no Rio de Janeiro. Nunes atua em dois projetos de pesquisa: Políticas de avaliação na/da

Educação Infantil: concepções e ações dos sistemas municipais de ensino no Estado do Rio de Janeiro; e Políticas de avaliação na/da Educação Infantil: concepções e ações dos sistemas municipais de ensino no Estado do Rio de Janeiro. (PLATAFORMA LATTES, 2020).

Por sua vez, Mônica Correia Baptista é doutora em educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha. Possui vínculo profissional com a UFMG e o MEC. Atuou na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), Centro de Desenvolvimento da Criança e Fundação Universitária Mendes Pimentel. Sua produção mais recente chama-se “Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil” (2019). Associada a Barreto, a produção visa analisar os currículos do curso de Pedagogia a fim de compreender como se dá a formação inicial de professoras da Educação Infantil. Como pesquisadora atua em grupos da UFMG, intitulados Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias; e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). (PLATAFORMA LATTES, 2020).

Já Patrícia Corsino é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e possui vínculo profissional com a UFRJ. Atuou na Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFMG, PUC-RIO e MEC. Seu artigo mais recente, “Docência na creche: Entre simplicidade e sofisticação sutil” escrito com Rachel Arenari, pretende discorrer acerca da docência na creche, visto que a mesma passou a fazer parte da Educação Básica. Corsino integra dois projetos de pesquisa: Infâncias e contextos educativos em tempos de Covid-19; e Linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil: perspectivas da avaliação de contexto para o enfrentamento de desigualdades educacionais na primeira infância. (PLATAFORMA LATTES, 2020).

Olhando para a UFMG, tem-se a Vanessa Ferraz Almeida Neves que é doutora em educação e possui vínculo profissional com a Universidade. Atuou na Prefeitura de Belo Horizonte, na Lucy Daniels Center, na Fairmont United Methodist Church, entre outras instituições do Brasil, Estados Unidos e Inglaterra. Sua produção mais recente é um artigo denominado “Making visible acts of caring among infants & toddlers” (2020) e aponta a relação da construção do cuidado com os bebês e a interação entre os pequenos. Neves atua em dois projetos de pesquisa, *Studying infant - toddler care in a center based program*; e Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I). (PLATAFORMA

LATTES, 2020).

A maior parte¹⁴ das autoras das unidades dos Cadernos possui vínculo profissional com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (9 autoras). Também estão presentes autoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (3 autoras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS (1 autora), Universidade Federal do Paraná - UFPR (2 autoras), Universidade de São Paulo - USP (2 autoras e 1 autor), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO (3 autoras), Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (1 autora), Universidade Federal Fluminense - UFF (2 autoras), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2 autoras), Universidade Federal do Ceará - UFCE (1 autora), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2 autoras), Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (1 autora), Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (1 autora), Universidade de Barcelona - Espanha (1 autora), Universidade de Buenos Aires (1 autora), Universidade Autônoma de Barcelona (1 autora) e Universidade Autônoma de Querétaro - México (1 autora). Embora diversas instituições públicas de ensino superior tenham sido representadas por pesquisadoras, não foi constatada entre as participantes nenhuma professora da Universidade de Brasília.

Apesar de ser um movimento de leitura extenso esse de acompanhar pelo nome a incursão das professoras na área de Educação Infantil, ele possibilita aqui legitimar essa construção científica dos Cadernos do PNAIC-EI. São pessoas que estão pesquisando, estudando e produzindo há muito tempo sobre e para Educação Infantil e não somente técnicas contratadas para pensar um material para o PNAIC-EI. Os Cadernos são frutos de muita pesquisa, ensino e extensão que essas profissionais já realizaram em sua trajetória.

Por fim, dentre essa pluralidade de textos organizados pelas professoras pesquisadoras citadas, existem orientações que podem ser utilizadas pelas formadoras do PNAIC-EI, que são professoras indicadas pelas Secretarias de Educação de seus municípios e Distrito Federal, que ministraram o curso para as professoras da Educação Infantil de suas redes de ensino. Essas orientações compõem nas sugestões feitas às professoras da Educação Infantil nos cadernos, como será possível identificar no próximo item.

¹⁴ Fonte: Plataforma Lattes - CNPq.

2.2. O que se indica às professoras de Educação Infantil

A primeira indicação de que essa coletânea se direciona não somente para uma discussão teórica de questões importantes para a Educação Infantil, pode ser visualizada quando orienta sobre o que se entende como prática docente, logo no Caderno 1:

A prática docente, em qualquer etapa educacional, deve assumir características que se relacionam às suas finalidades e às características dos educandos. No caso das crianças, desde o seu nascimento até os cinco anos, é preciso considerar suas formas de interação, comunicação e de aprendizagem. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 1, p. 69)

A professora da Educação Infantil que lê o trecho anterior, se atenta para a especificidade da primeira etapa, considerando o eixo norteador do currículo - interação e brincadeira (DCNEI, 2010, p. 25) - e para a importância de pensar a sua prática de forma a garantir as experiências, as comunicações - momentos de fala, de protagonismo - e com isso, possibilitar as aprendizagens. Discorrendo sobre as DCNEI, a seguinte concepção sobre a relevância da prática docente é tratada no Caderno 1: “essa concepção de proposta pedagógica trata de forma indissociável as funções de cuidar e de educar, conferindo igual importância aos cuidados com a saúde, às brincadeiras e à apropriação/construção de conhecimentos” (CADERNO 1, 2016, p. 68).

A prática docente na Educação Infantil é marcada pela relação teórico-prática e apesar de a Educação Infantil ter possuído, por muitos anos, caráter assistencialista, esta etapa da educação básica vem se mostrando como espaço de produção de saberes e cultura, uma vez que a criança, como sujeito histórico de direitos necessita de uma educação especificamente desenvolvida para ela. Como afirma Silva (2016):

No caso da Educação Infantil, sua finalidade é o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças até os cinco anos de idade com as famílias e a comunidade. Isso implica o desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 1, p. 63).

Como um curso de formação voltado para as professoras da Educação Infantil, os cadernos do PNAIC trazem uma perspectiva de resgate de saberes

prévios e experiências, que somados às discussões teóricas conferem novas possibilidades práticas nos espaços de convivência. Corroborando esta discussão, Tardif argumenta que “assim, mesmo quando o professor frequentou ou frequenta cursos de formação prévia e continuada, os saberes adquiridos fora da dinâmica de sala de aula só serão adotados, caso sejam validados pelas situações cotidianas da ação docente” (TARDIF et al., 1991).

Como forma de articular os saberes teóricos à prática, em todos os cadernos as autoras oferecem indicações que dialogam com o tema tratado, com o propósito de auxiliar o aprimoramento do conhecimento pedagógico. O Caderno de Apresentação traz uma súmula do que as professoras encontrarão nos tópicos de indicações.

Assim, ao longo do curso, vocês encontrarão muitas oportunidades de dialogar com livros de literatura, textos informativos, filmes, desenhos animados, jogos, imagens, sites, blogs, etc., o que esperamos que contribua para a ampliação da formação cultural tão necessária à docência. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 0, p. 14).

Investigando as atividades sugeridas, é preciso levar em conta que algumas delas são voltadas especificamente para que as professoras realizem no curso de formação entre seus pares, porém outras atividades são indicadas com a finalidade de ser desenvolvidas com as crianças.

2.2.1. Leitura e Escrita no PNAIC-EI

Dando início às análises de atividades propostas, é preciso considerar que todos os volumes do *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* possuem indicações de atividades que as professoras podem realizar com as crianças, todavia pretendemos salientar os grandes temas para os quais se voltam o PNAIC-EI. O Caderno 3, “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”, traz um aprofundamento na execução e desempenho de atividades voltadas para a assimilação e inserção da criança na cultura escrita. Acerca da linguagem das crianças:

A vida das crianças e seus modos de ser e pensar são nossos pontos de partida. Os depoimentos orais das crianças devem ser escritos pelo professor, na frente delas, em forma de lista ou texto coletivo. A escrita pode ser feita no bloco, no quadro-negro, em uma folha de caderno, etc., desde que as crianças consigam acompanhar, participar, intervir, corrigir,

compartilhar experiências, sentimentos, hipóteses, dúvidas. Como desdobramento desse levantamento inicial dos saberes infantis, muitas atividades envolvendo a linguagem oral e escrita podem ser desenvolvidas com as crianças. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 3, p. 68).

Atentando-se ao fato de que as professoras devem levar em conta o desenvolvimento oral, a aceitação e o interesse das crianças com as quais irá desenvolver tais atividades, as páginas 70 e 71 trazem propostas de algumas atividades que podem ser realizadas pela professora com as crianças:

Quadro 4: Atividades propostas para realização com as crianças (inserção na leitura e escrita)

| | |
|--|--|
| Caminhadas exploratórias com mapas a serem ilustrados com o que for observado no caminho | Produção coletiva de livro de histórias, com textos e ilustrações criados pelas crianças |
| Planejamento de entrevista com pessoas/profissionais ligados aos projetos em desenvolvimento | Relatório de observação de uma experiência |
| Confecção de convites para um evento escolar | Ouvir músicas e poesias, construir imagens a partir da experiência e registrá-las |
| Elaboração conjunta de bilhetes informativos que as crianças levam para os responsáveis nas cadernetas (agendas); leitura | Texto coletivo sobre aula-passeio, com descrição, narração, apreciações e avaliação do grupo |
| Definição de regras/normas para a realização de tarefas, jogos e atividades que envolvam movimentos coletivos | Apreciação estética de obras de arte (pintura, escultura, etc.) |
| Conhecimento de pessoas relevantes social e culturalmente, por meio de suas biografias: pintores, escultores, cientistas, entre outros | Carta ou outro tipo de mensagem afetiva para mães, pais, amigos |
| Panfleto ou folder informativo | Dramatização de histórias ou biográficas, construção de personagens e cenas |
| Rodas de conversa/leitura/mímica/piada, combinadas com antecedência para haver preparação | Construção de portfólio |
| Manuseio e leitura de livros de literatura infantil | Lista de combinados |
| Lista das rotinas e atividades do dia | Elaboração de tabelas e gráficos significativos em relação ao que está sendo trabalhado |
| Bingo do nome, força | Leitura, planejamento e elaboração de |

| | |
|--|---|
| | mapas |
| Montagem coletiva do quadro de horários das atividades da semana | Planejamento e confecção de maquetes |
| Leitura de história em quadrinhos | Preparar receitas culinárias |
| Reconto de histórias | Leitura de mensagens eletrônicas e outros materiais encontrados na internet |

Fonte: Caderno 3 (PNAIC-EI), p. 70-71. Organizado pela autora.

Tão importante quanto o ato de alfabetizar - idealmente pensado para ser realizado no Ensino Fundamental - o ato de familiarizar a criança com a cultura escrita em um ambiente formal de educação, se trata de um período de profundas descobertas e compreensão de possibilidades do mundo literário. As práticas indicadas remetem a criança direta ou indiretamente ao universo da leitura e escrita, e o papel da professora neste processo é essencial: “A professora é a leitora e a escriba da turma, abrindo espaços para que as crianças também leiam e escrevam” (CADERNO 3, p. 69).

2.2.2. Infância e Criança no PNAIC - EI

O Caderno 2, “Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem”, oferece sugestões de atividades voltadas especialmente para as crianças, buscando o desenvolvimento e as possibilidades das mesmas. O texto aborda teorias de grandes pesquisadores da educação, comunicando-se com as proposições práticas concretas que podem ser realizadas na turma.

Uma atividade muito interessante a ser feita na creche ou na escola é uma exposição de brinquedos. [...] A exposição foi organizada da seguinte maneira: uma parte dos brinquedos esteve presente em todos os lugares onde realizamos a exposição e incluía brinquedos de diferentes épocas, bem como brinquedos artesanais e industrializados. A outra parte era complementada por professores, crianças e seus familiares com os brinquedos que eles pudessem levar. Em alguns lugares, a exposição durou apenas um dia; em outros, onde era possível manter os objetos em segurança, a exposição chegou a durar mais de um mês. Essa ideia da exposição pode ser muito agregadora para a comunidade da creche ou da escola. E se as condições não permitirem a organização de um evento mais duradouro, ela pode ser pensada para um dia, quem sabe um dia de reunião com as famílias ou um que reúna todas as crianças da creche ou escola. Havendo possibilidade de organizar uma exposição de brinquedos, traga para a sala de aula do curso uma reflexão sobre os critérios usados para a organização dos brinquedos, um relato de como crianças e adultos

participaram da exposição, seja no planejamento, seja apenas se deliciando com a visita. (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 2, p. 72).

A essência de permissão de que a criança experimente sua infância em todas as suas possibilidades, se mostra em vários momentos nos Cadernos. Pode-se constatar isto dentre as atividades citadas, como exemplo de encorajamento a exposição de brinquedos é uma oportunidade de convidar as famílias das crianças para participar com o empréstimo de brinquedos, estimulando-as a resgatar possíveis objetos com familiares e dividir tais vivências.

Faça uma atividade em sala de aula, agora envolvendo toda a turma de crianças. Conte sobre a vida de uma criança, usando livros de história ou contando uma história você mesmo(a). Deixe que as crianças perguntem sobre quem é, como vive essa criança. Diga sobre o que ela gosta de fazer, como, com quem. Depois, faça a seguinte atividade. Peça às crianças que contem sua própria história, usando o desenho, mostrando quem são, onde vivem, com quem, do que gostam e do que não gostam. Agora registre e sistematize ambas as atividades de pesquisa, avaliando se elas ajudaram e em que ajudaram a compreender as crianças com as quais você trabalha. Compartilhe o que você pesquisou com seus colegas no curso. Quais as diferenças e semelhanças entre as crianças pesquisadas por vocês? (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 2, p. 104).

A segunda sugestão de exercício consiste em contar uma história sobre a vida de uma criança e permitir que cada uma ilustre e relate para os colegas com suas próprias palavras, experienciando o papel de protagonista, mas também de ouvinte, tendo espaço para falar, questionar e conhecer.

2.2.3. Docência no PNAIC-EI

O Caderno 1, “Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender”, apresenta discussões e reflexões acerca do “ser docente na Educação Infantil” e o que isto implica do ponto de vista sociocultural e no desenvolvimento infantil. Com embasamento teórico voltado pessoalmente para as docentes, o caderno traz múltiplas sugestões de atividades a serem realizadas no curso de formação entre as professoras, com o propósito de fundamentar seu estudo. Especificamente voltadas para as professoras, duas propostas destacam-se no caderno por se tratarem de atividades que exploram o autoconhecimento e a construção de estratégias coletivas.

Propomos que vocês constituam, ao longo do curso, uma comunidade de leitoras de literatura. Acreditamos que as experiências do EPELLE/UFRJ e do Projeto Tertúlia Literária/UFMG, que mesclam momentos de interação solitária com o livro e outros de socialização das leituras, possam ser úteis para o planejamento e desenvolvimento dessa atividade coletiva. Para facilitar esse planejamento, elencamos, em forma de perguntas, alguns pontos a considerar: Como e quando vocês realizarão os encontros? Que momentos do curso reservarão para compartilhar as leituras? Quantos encontros serão realizados? Quantos livros de literatura serão lidos e comentados ao longo do curso? Como escolherão os livros? Como conduzirão as discussões? Haverá uma coordenação em cada sessão? Quem serão os responsáveis? Para o bom funcionamento do grupo, elaborem um pequeno projeto explicitando os objetivos, as obras a serem lidas, a metodologia, o cronograma, os papéis dos participantes, os convidados (caso optem por convidar um mediador), entre outros aspectos que devem ser pactuados. Pode ser interessante, na escolha de obras, optar por aquelas acessíveis a todos no portal Domínio Público. (PROJETO TERTÚLIA LITERÁRIA. BRASÍLIA, 2016, CADERNO 1, p. 120)

O Projeto Tertúlia Literária se trata de uma atividade grupal que depende da organização e comprometimento da turma, visando resgatar o hábito de leitura das professoras. Já o Questionário Proust é uma proposta de realizar o autoconhecimento e compartilhar fatos da vida pessoal de cada uma.

Data: Nome: Naturalidade: Idade: Estado civil: 1. Os seus músicos favoritos: 2. Os seus pintores favoritos: 3. A sua ocupação preferida: 4. O seu sonho de felicidade: 5. Que profissão desejaria exercer? 6. O que gosta mais de ler (gênero/suporte)? 7. Quantos livros você lê por mês? 8. Dos livros que você já leu, de quais mais gostou? 9. Tem algum livro que você gostaria de ler, mas ainda não leu? 10. De qual(is) livro(s) você menos gostou? Por quê? 11. Você frequenta bibliotecas? Se sim, com qual frequência? 12. Vai ao cinema? 13. Quais os filmes preferidos? 14. Gosta de ir a exposições/feiras? Se sim, com que frequência? 15. Assiste a telenoticiários? Se sim, cite alguns preferidos. 16. Vai a museus? Se sim, com que frequência? 17. Gosta de ouvir ou contar histórias? 18. Gosta de ir a espetáculos/shows? Que tipo de espetáculos/shows você prefere? 19. Já foi ao teatro? Se já, qual a peça assistida e o que você achou dela? 20. Os seus autores (de literatura e de textos para teatro) preferidos? 21. O(s) seu(s) poema(s) preferido(s): 22. Os seus poetas preferidos: 23. Quais os endereços virtuais mais visitados por você? 24. O seu herói preferido: 25. Os seus heróis na vida real: 26. A reforma política que mais ambicionaria no mundo: 27. O dom da natureza que mais gostaria de possuir: 28. Como desejaria morrer: 29. A sua divisa (uma frase ou expressão que resuma suas ideias ou sentimentos). (QUESTIONÁRIO PROUST. BRASÍLIA, 2016, CADERNO 1, p. 119).

O Questionário Proust é uma proposta de realizar o autoconhecimento e compartilhar fatos da vida pessoal de cada uma. Ambas as atividades podem ser compreendidas como instrumentos de fortalecimento de vínculos na turma de formação. Realizando uma análise das atividades propostas voltadas para as docentes, nota-se que existem categorias de indicações como vídeos, filmes,

músicas, livros, artigos, escrita de textos, autoavaliações, documentários e poemas para a ampliação do conhecimento teórico trabalhado. Ao longo das indicações, o movimento de discussão das atividades em grupo é frequentemente estimulado pelas autoras, com o propósito de tornar o curso de formação um momento de partilha e resgate de suas experiências.

2.3. Compactuando com os documentos mandatórios

Como apontado no capítulo anterior, as DCNEI (2010) como primeiro documento que orienta a organização da Educação Infantil possuem como fundamentos as interações e as brincadeiras, práticas que devem ser os principais eixos norteadores, bem como os princípios éticos, políticos e estéticos. Tendo as DCNEI como premissa, a BNCC (2017) aponta o binômio educar e cuidar como orientadores da Educação Infantil. Subdividida em grandes eixos norteadores - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - a Base integra uma série de objetivos pedagógicos a serem alcançados. No quadro a seguir encontram-se alguns exemplos de atividades propostas nos Cadernos, que compatibilizam com os eixos e objetivos expressos na BNCC.

Quadro 5: Linguagens (atividades) presentes nos cadernos, concomitantes com os direitos de aprendizagem citados na BNCC

| Direitos de aprendizagem e desenvolvimento | Atividades propostas nos cadernos, que contemplam os eixos apresentados na BNCC |
|---|--|
| Conviver | Definir regras para a efetivação de tarefas, jogos e atividades coletivas (CADERNO 3, 2016, p.70) Criar “cantinhos” de convivência, com diversas brincadeiras e roda de leitura (CADERNO 7, 2016, p.63) |
| Brincar | Brincadeiras cantadas; Bingo do nome, força (CADERNO 3, 2016, p.70) Contar uma história a partir de imagens (CADERNO 5, 2016, p.73) |
| Participar | Elaborar informativos e bilhetes que são entregues na agenda; Produzir um livro de histórias com desenhos e enredo feitos pelas crianças (CADERNO 3, 2016, p.70) |
| Explorar | Escutar músicas e poesias e elaborar desenhos sobre; Manusear livros infantis (CADERNO 3, 2016, p.70) |

| | |
|--------------------|---|
| | Leitura de poesias para as crianças a fim de incluí-la ao cotidiano (CADERNO 4, 2016, p.110) |
| Expressar | Dramatizar histórias e personagens; Apresentar oralmente os trabalhos e desenhos (CADERNO 3, 2016, p.70) |
| Conhecer-se | Conhecer pessoas culturalmente relevantes por meio de biografias. (CADERNO 3, 2016, p.70) Contar a história sobre sua vida, desenhando e apresentando para os colegas (CADERNO 2, 2016, p.104) |

Fonte: Cadernos PNAIC-EI. Organizado pela autora.

No quadro apresentado, dispomos de exemplos de atividades que nitidamente se encaixam nos eixos norteadores propostos pela BNCC, sobretudo ao propor experiências transversais aos princípios educativos salientados pelo documento. As autoras, indubitavelmente se mantiveram dentro da finalidade da linguagem aproximada às professoras, ao propor práticas lúdicas possíveis para a realidade da Educação Infantil. O *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* deixa clara esta proposta, ao reiterar que:

[...] é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (BRASÍLIA, 2016, CADERNO 3, p. 26).

A inserção da criança ao universo letrado tem se dado cada vez mais prematuramente, mas é na escola que seu direito de acesso à educação em um ambiente formal ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, deparei-me com um desafio: dissertar sobre um tema com poucos referenciais teóricos próprios. Infelizmente não tive acesso – assim como as professoras da Educação Infantil – aos cadernos impressos. Acredito que este fato transformaria o estudo do material em uma experiência diferenciada. Apesar de apenas ter acesso aos cadernos em formato PDF, pude contemplar a contextualização teórica e as imagens, que juntas formam um conjunto encantador. Ao mergulhar no extraordinário material do *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, decidi que discutir sobre o mesmo seria um ganho – mesmo que sucinto – para o debate acadêmico. O objetivo geral da pesquisa se tratava identificar nos cadernos do PNAIC-EI, as orientações para a prática docente na relação com os temas centrais discutidos nos cadernos. Ao decorrer do Capítulo 1, percorremos as legislações que regulam a Educação Infantil, bem como conceitos atuais e anteriores de criança e infância, compreendemos do que se trata o PNAIC-EI, e exploramos o material voltado para o curso de formação, bem como suas concepções de docência, criança, infância, leitura e escrita.

Já no Capítulo 2, conhecemos um pouco sobre quem está por trás da organização e escrita dos cadernos, o PNAIC-EI nos canais de comunicação e sua divulgação, desdobramentos políticos enfrentados pela equipe organizadora – tal como o desmonte sofrido pelo curso de formação, por parte do Ministério da Educação – e momentos de proposição prática e discussão teórica tratadas no material. A identificação das proposições práticas centrais nos leva a ponderar o que se pretendia na introdução, não somente compreender se existem estas proposições, mas o mais importante: quais são e o que as autoras levaram em consideração para sugerir tais práticas. É considerável destacar a sensibilidade e a proximidade utilizadas na elaboração, que se mostram marcadas todo o tempo nos cadernos, fato que – indubitavelmente – aproxima o leitor, independente se ele provém do ambiente acadêmico ou não. Salientamos aqui, que a presente pesquisa não sana as múltiplas questões que poderiam ser levantadas a respeito do material, fazendo-se necessária sua continuação como meu projeto de pesquisa no Mestrado.

A escassez de produções científicas acerca do PNAIC-EI, atesta mais uma vez que a pesquisa sobre o tema é extremamente necessária. Como um programa que já não faz parte das políticas governamentais, nota-se a grande perda ocorrida,

uma vez que o material trata-se de um compilado das mais recentes construções acadêmicas a respeito da leitura e escrita, voltadas para a formação continuada de professoras da Educação Infantil. Na Pós-Graduação terei oportunidade de aprofundar meus estudos sobre o PNAIC-EI, abordando não somente os principais eixos dos cadernos, mas também eixos transversais que neles comparecem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças**. Pro-Posições, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 out. 2020.

AGOSTINHO, Katia Adair; DEMETRIO, Rúbia Vanessa Vicente; BODENMULLER, Sasky. **Participação infantil**: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 224-239, out. 2015.

ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. **As vozes que emergem do pacto federativo**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Pais e filhos na província do Paraná**: uma história da educação da criança pela família. Tese de Doutorado em Educação, UFPR, 2015.

ARENARI, Rachel; CORSINO, Patricia. **Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil**. revista interinstitucional artes de educar, v. 6, p. 489-511, 2020. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700/33733>>. Acesso em 16 nov. 2020.

ARIÈS, Philippe. **Histoire des populations Françaises**. Paris, Seuil, 1971.

BAPTISTA, M. C. (Org) (Org.) ; NEVES, V. A. (Org) (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) (Org.) ; CORSINO, P.(Org.) (Org.) ; COELHO, R. C. F. (Org.) (Org.) ; BARRETO, A. M. R. F. (Org.) . **Leitura e escrita na Educação Infantil** (10 volumes). 1. Ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 10. 1ª. ed.

BAPTISTA, M. C.; Barreto, A. M. R. F. **Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil**. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 8, p. 157-180, 2019. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682>>. Acesso em 16 nov. 2020.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA Telma A. T. M.; SOARES Marcos A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições**: regulação versus autonomia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia | Barbosa | Retratos da Escola (emnuvens.com.br)>. Acesso em 29 out 2020.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literario. Bogotá: Babel Libros, 2012.

BARRETO, A. R.; CODES, A. L. e DUARTE, B. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Série Debates ED, n. 3. UNESCO, 2012. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216306>>. Acesso em 29 out. 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins de infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BECCHI, Egle. JULIA, Dominique. **Storia Dell'infanzia**. I. Dall'Antichità al Seicento. Gius.Laterza&FigliedEditionsduSeuil, Roma-Bari, 1996.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo. Serie-estudos, v. 23, n. 49, set./dez. 2018. Disponível em <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1138>>. Acesso em 28 out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < Início (mec.gov.br)>. Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF. 1961. Disponível em: <[L4024 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**.Brasília, DF. 1971. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm> Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <[D9765 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 9 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.Brasília, DF. 1990. Disponível em: <[L8069 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br))> Acesso em 9 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.Brasília, DF. 1971. Disponível em: <[L13005 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 13 set. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <22(Pag) (inep.gov.br)>. Acesso em: 7 mai. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <index.php (mec.gov.br)>. Acesso em 20 set. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Relatório Anual de Avaliação do Plano Plurianual 2016-2019, exercício 2017**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-assuntos-economicos/plano-plurianual/avaliacao_ppa_2017_volume_1.pdf/view. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil após 20 anos da ldb**: avanços e desafios. Poíesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 11, n. 19, p. 141-156, jul. 2017. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4780>>. Acesso em: 27 out. 2020.

CARDOSO, Núbia Luiz. **1º Encontro do PNAIC Educação Infantil**. 2018. Brasília. Disponível em: <1º Encontro do PNAIC – Educação Infantil – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br)>. Acesso em: 04 out. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. N.º especial, Florianópolis, 1999, p. 11-21.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abril, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en&nrm=iso>. Access on 05 out. 2020.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DeMAUSE, Lloyd. La evolución de la infancia. In: **Historia de la infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 15-92.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**, v. 18, n. 2, p. 113-118, Revista São Paulo em perspectiva, Fundação Sead, 2004.

FREITAS, Ana Karina M. de. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. Nucom (Núcleo de Comunicação, Isca Faculdades, Limeira/SP - Ano 4, nº 12, out./dez., 2007. Disponível em: <https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/psicodinamica_das_cores_em_comunicacao.pdf>. Acesso nov.2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Moção de repúdio contra a implementação do programa nacional de alfabetização na idade certa (pnaic) na pré-escola**. 38º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). São Luís. 04/10/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/38prn_mocao14_repudio_pnaic_pre_escola.pdf> Acesso em 20 abr. 2020.

KATZ, Laurie; NEVES, Vanessa F. A; ZURMEHLY, Deborah; SANDERSON, Michele. **Making visible acts of caring among infants & toddlers**. Pedagogies: An International Journal, v. 0, p. 1-16, 2020, Routledge. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1554480X.2020.1763800?journalCode=hped20>>. Acesso em 04 nov. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, Aug. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2020.

KRAMER, S. **Privação cultural e a educação compensatória**: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, n.42, p. 54-62, ago./1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Políticas para a Educação Infantil**: uma abordagem histórica. In: Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MICARELLO, Hilda. Palestra no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM). In: UFJF Notícias. **Educação infantil diferenciada é foco da segunda formação do PNAIC**, 13/04/2018. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2018/04/13/educacao-infantil-diferenciada-e-foco-da-segunda-formacao-do-pnaic/>>. Acesso: nov. 2020.

PAGNI, Pedro Angelo. **Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/> Acesso em 30 set. 2020.

PASSOS, Elizete Silva. **De anjos a mulheres** - Ideologias e valores na formação de enfermeiras / Elizete Passos. - 2. ed. - Salvador: EDUFBA, 2012. 196 p.

Plataforma Lattes (CNPq). **Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto**. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4909130964768095>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Plataforma Lattes (CNPq). **Maria Fernanda Rezende Nunes**. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8331550612293541>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Plataforma Lattes (CNPq). **Mônica Correia Baptista**. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3951926269873970>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Plataforma Lattes (CNPq). **Patrícia Corsino**. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5540561339414541>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Plataforma Lattes (CNPq). **Vanessa Ferraz Almeida Neves**. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5601614079869123>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Compartilhar, estudar, ampliar olhares**: narrativas docentes sobre formação continuada. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 nov. 2020

REZENDE, Valéria. **1º Seminário do PNAIC Pré-Escola**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 20/03/2018. Disponível em: <<https://youtu.be/9T5o1sxWCB8>>. Acesso em 28 out. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39). Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Infancia%20Correntes%20e%20Confluencias.pdf>> Acesso em 30 set. 2020.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Formação de Tutores/Professores do PNAIC na Educação Infantil**. 2018. Brasília. Disponível em: <[Certificação PNAIC 2018 – Secretaria de Estado de Educação \(educacao.df.gov.br\)](http://educacao.df.gov.br)>. Acesso em: 04 out. 2020.

SOUZA, Marina Castro e; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **“Eles querem do lado de casa”**: entrevistas com gestores municipais da Educação Infantil. Educ. rev., Curitiba, v. 36, e71182, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100130&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2020.

SUPLEMENTO EDUCAÇÃO. IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em 12/08/2020.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80678, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100607&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 out. 2020.

TARDIF, M. et al. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria E Educação (4), Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991. Disponível em: TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente.pdf (usp.br). Acesso em 20 nov. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 jul. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **As crianças na história da educação**. In: Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. Organizado por Gizele de Souza. São Paulo: Contexto, 2010.

WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor. **Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 12, n. 1, pág. 37-50, junho de 2008.

XAVIER, Rosa Seleta de S. F.; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma revisão sistemática**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, e211143, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2020.